

Prácticas docentes y transformación de las aulas

*Rutas de investigación educativa
en Brasil, Colombia y México*



César Núñez
Valdir Heitor Barzotto
Sergio Tobón
Coordinadores académicos


sello
EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Prácticas docentes y transformación de las aulas.

Rutas de investigación educativa
en Brasil, Colombia y México

Prácticas docentes y transformación de las aulas.

Rutas de investigación educativa
en Brasil, Colombia y México

César Núñez

Valdir Heitor Barzotto

Sergio Tobón

Coordinadores académicos



Con la participación de:

· FEUSP



Prácticas docentes y transformación de las aulas.
Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México
1a. edición: 2018
© Universidad de Medellín

Prácticas docentes y transformación de las aulas : rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México / coord. acad. César Núñez, Valdir Heitor Barzotto, Sergio Tobón ; coord. ed. Guillermo A. González T., Solangy Carrillo-Pineda. -- 1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín ; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2018.

389 p. ; 17 x 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas
ISBN (impreso): 978-958-5473-17-1
ISBN (electrónico): 978-958-5473-18-8

1. RENDIMIENTO ACADÉMICO -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 3. COMPETENCIA EN EDUCACIÓN -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 4. LECTURA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 5. ESCRITURA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 6. PEDAGOGÍA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 1. Núñez Rojas, Ariel César, coord. acad.. 2. Barzotto, Valdir Heitor, coord. acad.. 3. Tobón, Sergio, coord. acad.. 4. González T., Guillermo A., coord. ed.. 5. Carrillo-Pineda, Solangy, coord.. ed.. 6. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín.

CDD 370.1

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Sello Editorial Universidad de Medellín
selloeditorial@udem.edu.co
Carrera 87 N.º 30-65. Bloque 20, piso 2
Teléfono: (+57+4) 340 5242
Medellín, Colombia

Jefe
Paula Andrea Rivera Montoya

Coordinación académica
César Núñez
Valdir Heitor Barzotto
Sergio Tobón

Coordinación editorial
Guillermo A. González T.
Solangy Carrillo-Pineda

Corrección y revisión de prueba diagramada
María Andrea López

Fotografías de cubierta
Serie "Texturas"
Ilvar Josué Carantón Sánchez

Diseño de cubierta, diagramación e impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.
Bogotá, Colombia

Tirada: 200 ejemplares

Todos los derechos reservados.
Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad de Medellín.
Hecho el depósito legal.

Contenido

Presentación.....	13
-------------------	----

CAPÍTULO I

Prácticas docentes, desempeño académico y calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales

*César Núñez, Lina Farley Arteaga Narváez,
Flor Edilma Caro Caro, Ilvar Josué Carantón-Sánchez*

1.1	Introducción	21
1.2	Pedagogía y didácticas de la lectura y escritura como retos docentes.....	23
1.2.1	Prácticas pedagógicas docentes: una oportunidad para dinamizar la enseñanza.....	23
1.2.2	La didáctica como camino de innovación en la construcción del conocimiento en el aula.....	26
1.2.3	Los modelos pedagógicos como estructuras que soportan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas	30
1.2.4	La lectura y la escritura como competencias que potencian el desarrollo del pensamiento	32
1.2.5	La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos rurales y urbanos.....	36
1.3	El desempeño académico en contexto de prácticas de aula y factores de eficiencia escolar y la calidad educativa	40
1.3.1	El desempeño académico, más que un resultado.....	40
1.3.2	Relación entre evaluación y resultados del aprendizaje.....	42
1.3.3	La evaluación como referente de calidad.....	45
1.3.4	La calidad educativa: ¿una utopía?	49
1.3.5	El problema de la eficiencia escolar	53
1.4	Consideraciones finales.....	54
	Referencias	55

CAPÍTULO II

Modelos de orientación educativa desde la socioformación

David de la Oliva

2.1	Introducción	63
2.2	Antecedentes históricos de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica	64
2.3	Principales áreas de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica	66
2.4	Las dimensiones de intervención psicopedagógica del modelo de orientación educativa socioformativo	68
2.5	Condiciones para la implementación estratégica del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo	74
2.6	Consideraciones finales	76
	Referencias	77

CAPÍTULO III

Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral

*José Silvano Hernández Mosqueda, Guillermo Guerrero Rosas,
Sergio Tobón, César Núñez*

3.1	Introducción	81
3.2	La socioformación: principales postulados	82
3.3	Docencia y mediación socioformativa	85
3.4	Tipos de mediación socioformativa	86
3.5	Mediación socioformativa, docencia tradicional y facilitación	87
3.6	Socioformación y el pensamiento complejo	89
3.7	Metodología de la mediación socioformativa	89
3.8	La mediación socioformativa y las prácticas docentes	91
3.9	¿Cómo mejorar la mediación de los docentes desde la socioformación?	94
3.9.1	Fase 1. Planeación estratégica	94
3.9.2	Fase 2. Diagnóstico de las prácticas educativas en el aula	96
3.9.3	Fase 3. Formación docente	97
3.9.4	Fase 4. Evaluación del desempeño docente	99
3.10	Consideraciones finales	103
	Referencias	104

CAPÍTULO IV

La piedra y el zapato: consideraciones sobre el ecumenismo teórico en la investigación en educación

Thomas Massao Fairchild

4.1	Introducción	107
4.2	Poniendo los zapatos: ¿espíritu científico o conocimiento técnico?	108
4.3	Lanzando piedra al suelo: el estilo y el pensamiento en el campo de la educación	113
4.4	Consideraciones finales	123
	Referencias	127

CAPÍTULO V

Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas

*César Núñez, Flor Edilma Caro Caro, Roberto Torres Payares,
Pedro Harly Alvarado Guerra*

5.1	Introducción. Contexto de la problemática y antecedentes	129
5.2	Aspectos metodológicos	138
5.3	Resultados	142
5.3.1	Desempeño académico, relación entre pruebas internas y externas como punto crítico	142
5.4	La influencia del contexto en la eficacia escolar	145
5.5	La práctica de aula y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes	149
5.6	La evaluación como actividad reflexiva	152
5.7	La mediación del conflicto en el aula como factor de éxito académico	155
5.8	Discusión de resultados	157
5.9	Consideraciones finales	162
	Referencias	165

CAPÍTULO VI

El *mismo* y el otro en la circulación de los discursos sobre el libro didáctico de portugués

Jorge Viana de Moraes

6.1	Introducción	171
6.2	Contextualizando el lector: el "discurso científico" sobre los libros didácticos	173

6.3	Aspectos teóricos y metodológicos	176
6.3.1	Heterogeneidades enunciativas: la inscripción del otro en el discurso	176
6.3.2	Mismo y Otro: el derecho y el revés, según Maingueneau	178
6.4	Corpus	188
6.4.1	Caracterizando el discurso Otro del análisis: la entrevista de Geraldí (1987)	188
6.4.2	A escolha do livro didático de português, de Egon Rangel (2006)... ..	192
6.5	Regularidades discursivas sobre LDP: el funcionamiento de los “textos oficiales” del PNLD	193
6.6	Consideraciones finales	198
	Referencias	199

CAPÍTULO VII

El trabajo colaborativo: teoría, aplicación y evaluación desde el enfoque socioformativo

*José Manuel Vázquez, Juan Salvador Nambo, Sergio Tobón,
Clara Guzmán, Bibiana Tobón*

7.1	Introducción	203
7.2	Metodología	207
7.2.1	Tipo de estudio	207
7.2.2	Estrategia de investigación	207
7.2.3	Criterios para la búsqueda y selección de las fuentes de consulta... ..	208
7.3	Resultados	209
7.3.1	Noción	209
7.3.2	Caracterización	210
7.4	Metodología	211
7.4.1	Metodología de aplicación	211
7.4.2	Metodología de evaluación y mejora continua	212
7.5	Ejemplificación	214
7.6	Consideraciones finales	222
	Referencias	223

CAPÍTULO VIII

Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

*César Núñez, Lina Farley Arteaga Narváez,
Adriana María Córdoba Rojas, Jenny Katherine Jiménez Arango,
Adriana Patricia Bedoya, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía,
César Andrés Pineda Tobón, Mónica Marcela Góez Duque,
Yessy Alejandra Agudelo Zapata, Nelly Rosa Díaz Puerta*

8.1	Introducción. Contexto del problema y antecedentes	230
8.2	Metodología	234
8.3	Resultados	244
8.3.1	Resultados cuantitativos.....	244
8.3.2	Resultados cualitativos.....	246
8.4	Discusión de resultados	258
8.5	Consideraciones finales.....	263
	Referencias	269

CAPÍTULO IX

Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación básica, media y secundaria

José Henry Pérez Osorio, César Núñez

9.1	Introducción. Contexto problemático y antecedentes de investigación	275
9.1.1	Aspectos de contexto.....	276
9.1.2	Antecedentes de investigación y referentes teóricos.....	278
9.2	Tipo de estudio y diseño metodológico	283
9.2.1	Participantes del estudio	283
9.2.2	Técnicas para la recolección de la información.....	284
9.2.3	Procedimiento	284
9.3	Resultados	286
9.3.1	La intencionalidad de la evaluación: dialéctica entre medición y poder	287
9.3.2	La evaluación como un acto unidireccional de control	290
9.3.3	La limitación en las técnicas y estrategias de evaluación.....	296
9.3.4	La disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa.....	300
9.4	Discusión de resultados	304

9.5 Consideraciones finales	309
Referencias	312

CAPÍTULO X

La autoevaluación y coevaluación en la escuela: un reto para la socioformación

*José López Loya, Haydeé Parra Acosta, María Neyma Espino García,
María de los Ángeles González Holguín, Joel Urías Chavira,
Rosa María Sáenz Fierr*

10.1 Introducción	319
10.2 La evaluación de los aprendizajes en el contexto actual	320
10.3 Autoevaluación y coevaluación desde la socioformación.....	324
10.4 Situación de la evaluación en las escuelas secundarias	326
10.5 Diseño de la investigación.....	328
10.5.1 Caracterización de la investigación	328
10.5.2 Procesamiento y análisis de la información	330
10.5.3 Definición de variables	330
10.5.4 Diseño de instrumentos.....	335
10.5.5 Población y muestra.....	340
10.6 Resultados	341
10.6.1 Análisis de frecuencias	342
10.6.2 Análisis descriptivo	351
10.6.3 Análisis correlacional	354
10.6.4 Análisis comparativo	357
10.7 Consideraciones finales	362
Referencias	365

CAPÍTULO XI

Buscando alternativas para las prácticas de escritura en la universidad: producir conocimiento

Valdir Heitor Barzotto, Marcelo Roberto Dias, Daniela Eufrásio

11.1 Introducción	369
11.2 Configuración de los modelos standards y otras alternativas	373
11.3 Lecturas autorales que anteceden la autoría en textos académicos: una propuesta de enseñanza	383
11.4 Consideraciones finales	385
Referencias	389

Presentación

La presente obra busca ubicar el contexto de la comunidad científica, profesoral, institucional educativa y poblaciones escolarizadas, los resultados de procesos de investigación llevados a cabo en diferentes escenarios del departamento de Antioquia en Colombia, e igualmente en Brasil bajo el liderazgo de la Universidad de Sao Paulo, desde su Facultad de Educación, y en México por el Centro Internacional de Formación y Emprendimiento (CIFE).

En el caso de Colombia, y en ocasión del Programa de Becas de Maestría de la Gobernación Antioquia, hicieron parte los docentes: Lina Farley Arteaga Narváez, Flor Edilma Caro, Adriana María Córdoba Rojas, Roberto Torres Payares, Jenny Katherine Jiménez Arango, Adriana Patricia Bedoya, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía, César Andrés Pineda Tobón, Mónica Marcela Góez Duque, Yessy Alejandra Agudelo Zapata, Nelly Rosa Díaz Puerta y Pedro Harly Alvarado Guerra, todos ellos del departamento de Antioquia, y cuyos procesos de formación fueron realizados en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, bajo la dirección y autoría del investigador César Núñez.

1. Todos los proyectos fueron integrados en el Programa de Investigación: *Evaluación formativa, prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura y desempeño académico en instituciones educativas de nueve municipios del departamento de Antioquia, Colombia*, y fue realizado entre los años 2014 y 2016. El objetivo central del programa fue establecer una comprensión articulada e integrada de las prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura pensadas bajo un criterio formativo y evaluativo, a la vez de ubicar los principales impactos relacionados con el desempeño académico, asociados con la eficiencia y calidad educativa en el departamento de Antioquia. Articulados a dicho programa se desarrollaron tres grandes macroproyectos con sus respectivos subproyectos: Macroproyecto Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria y media en el municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia.
2. Macroproyecto Prácticas pedagógicas como ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los municipios de Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia. De este se derivaron los siguientes microproyectos:

- a) Microproyecto La lectura y escritura, una apuesta pedagógica del maestro que va más allá del aula de clase en el municipio Fredonia, Antioquia.
 - b) Microproyecto Del hacer del maestro a la vivencia del estudiante. Dinámicas y procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el municipio de Caldas, Antioquia.
 - c) Microproyecto Radiografía de las prácticas de aula en relación con las competencias, lectura y escritura en el municipio de Santa Fe de Antioquia.
 - d) Microproyecto De las prácticas pedagógicas a la construcción de procesos didácticos, una acción que transforma la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el municipio de Abejorral, Antioquia.
 - e) Microproyecto Análisis de las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en el área de lenguaje en contextos educativos rurales y urbanos del municipio de Donmatías, Antioquia.
 - f) Microproyecto Aproximación a las prácticas pedagógicas en lectura y escritura en contextos rurales y urbanos del municipio de Chigorodó, Antioquia.
3. Macroproyecto Análisis de la relación existente entre prácticas de aula y desempeño académico, y su contribución a la eficiencia y calidad de las instituciones educativas de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia, del cual hicieron parte los siguientes microproyectos:
- a) Microproyecto El acto pedagógico: un análisis de la relación existente entre prácticas de aula y desempeño académico, y su contribución a la eficiencia y calidad de las instituciones educativas del municipio de Santa Fe de Antioquia.
 - b) Microproyecto Prácticas de aula y desempeño académico en las instituciones educativas del municipio de Venecia, Antioquia. Relaciones complejas mediadas por el conocimiento.
 - c) Microproyecto Desempeño académico y su impacto en las pruebas de Estado Icfes. Prácticas de aula pertinentes para aprendizajes significativos en el municipio de Sopetrán, Antioquia.

Del desarrollo del programa de investigación nacieron dos propuestas de modelos de trabajo en aula, que buscan tener impacto aplicable a comunidades educativas de los municipios y extensiva al departamento de Antioquia. La primera se denomina "*Experiencias significativas de lectura y escritura*."

*Hacia un modelo de transformación de las prácticas pedagógicas de aula”, y la segunda se ha denominado “La dinámica del conocimiento, una integración entre las prácticas de aula y el desempeño académico”, ambas parte de esta publicación coordinada académicamente por César Núñez (Universidad de Medellín, Colombia), Valdir Heitor Barzotto (Universidad de Sao Paulo, Brasil) y Sergio Tobón (Centro Universitario CIFE, México), titulado *Escuchando las voces en aulas escolares. Experiencias brasileñas y colombianas significativas y transformación de las prácticas docentes*.*

Otros productos importantes fueron una estancia internacional en la Universidad de Sao Paulo, Brasil, un video sobre prácticas de aula y su relación con la eficiencia y calidad de educativa, y una metodología de trabajo en Programa de Investigación que articuló macro y microproyectos como dinámica de formación en Maestría en Educación con alto impacto formativo, científico y de gestión de prácticas educativas en la región de los municipios cubiertos en el desarrollo del programa de investigación, y en las demás Instituciones de Educación Superior con programas de Maestría en Educación en el departamento, y replicable a nivel nacional.

Igualmente, se produjeron tres artículos de alto impacto y *cuatro* publicados, además de la socialización e impacto de resultados en diversas comunidades educativas de más de nueve municipios de Antioquia, Colombia (165 docentes; 23 coordinadores; más de 20 rectores; siete delegados de entes políticos; tres bibliotecarios; más de 200 estudiantes dinamizadores del proceso, además de la vinculación de padres de familia).

Pues bien, como parte del reconocimiento al esfuerzo realizado, el equipo de investigación se hizo merecedor al *Premio del Concurso de Innovación Antioquia Piensa en Grande 2016*, el cual fue otorgado por la Gobernación de Antioquia en Colombia. Como parte de dicho reconocimiento, el director del equipo de investigación realizó una estancia internacional en la Universidad de Sao Paulo en Brasil en noviembre de 2016, donde se acordó realizar la publicación de varios productos de investigación a nivel de lectura, escritura y desempeño académico, y aspectos relacionados con las pedagogías y diácticas del aula. Para ello, se pensó entonces en articular, además de las experiencias colombianas y brasileñas, los desarrollos alcanzados en México en lo que refiere a la categoría de socioformación, la cual viene desarrollando importantes impactos en el trabajo en las aulas escolares en distintos niveles de formación.

Es así como nace la opción de real de articular en una publicación las experiencias investigativas y de reflexión de los equipos de trabajo en socioformación en los niveles de maestría y doctorado en Educación del Centro

Internacional de Formación y Emprendimiento (CIFE) de México con la dirección de Sergio Tobón, y las experiencias de equipos de trabajo en educación en Brasil bajo la dirección del profesor Valdir Heitor Barzotto, coordinador del Grupo de Estudios e Investigación en Producción Escrita y Psicoanálisis (GEPPEP) y presidente de la comisión de cooperación nacional e internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, y la Universidad de Medellín, Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas con la Maestría en Educación y con el investigador César Núñez como coordinador general del proceso de publicación.

El presente libro se organiza por capítulos en los que se expresan el problema de la investigación en el aula y la transformación de prácticas, los procesos de reflexión teórica y conceptual que soportan las prácticas, además de los procesos propios de un trabajo investigativo en los campos de lectura y escritura, calidad educativa y desempeño académico, socioformación, evaluación y formación. Para efectos de visualizar una heterogeneidad de experiencias investigativas en los diversos países, los capítulos se intercalan para ampliar el margen de variedad de tendencias desde las cuales se pueden visualizar las experiencias investigativas en las aulas escolares, así como los soportes conceptuales y teóricos que las sustentan.

Así, los capítulos de esta obra se distribuyen de tal manera que los primeros cuatro corresponden a una ubicación más conceptual y teórica de los campos de investigación de los tres países, y del capítulo cinco en adelante se intercalan diversas experiencias de investigación con datos empíricos, tanto de orden cualitativo como cuantitativo¹.

El capítulo uno titulado “Prácticas docentes, desempeño académico de la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales”, de los autores colombianos César Núñez, Lina Farley Arteaga Narváez y Flor Edilma Caro Caro, plantea el sopote conceptual y teórico desarrollado en los procesos investigativos del Programa de Investigación: Evaluación formativa, prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura y desempeño académico en instituciones educativas de nueve municipios del departamento de Antioquia, Colombia. En este se aluden especialmente dos tendencias, por un lado, el tópico de Pedagogía y didácticas de la lectura y escritura como retos docente, el cual implica las categorías de: prácticas pedagógicas docentes como una oportunidad para dinamizar la enseñanza, la didáctica como camino de innovación en la construcción del conocimiento en el aula, los modelos

¹ Los capítulos escritos originalmente en portugués, se presentan en este libro en español, gracias a la traducción de expertos.

pedagógicos como estructuras que soportan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, la lectura y la escritura como competencias que potencializan el desarrollo del pensamiento, y la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos rurales y urbanos. Y, por el otro, el tópico de desempeño académico en contexto de prácticas de aula y factores de eficiencia escolar y la calidad educativa, el cual involucra las categorías de: desempeño académico, más que un resultado, relación entre evaluación y resultados del aprendizaje, la evaluación como referente de calidad, la calidad educativa: ¿una utopía?, y, finalmente, el problema de la eficiencia escolar.

El capítulo dos titulado “Modelos de orientación educativa desde la socioformación” del investigador mexicano David de la Oliva, expone este nuevo enfoque educativo latinoamericano que tiene como meta mirar la formación de los seres humanos desde la complejidad y desde el contexto de los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización, en los cuales se reivindica el valor creativo de la actuación formativa de los estudiantes con el contexto de realidad como reto y oportunidad para enfrentar las problemáticas con soluciones creativas e innovadoras.

Por su parte, y en la misma línea del anterior, los autores mexicanos y colombianos José Silvano Hernández Mosqueda, Guillermo Guerrero Rosas, Sergio Tobón y César Núñez, presentan el capítulo tres titulado “Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral”, en el cual se expresa la mediación como un estilo de trabajo de la docencia que tiene como finalidad la formación de ciudadanos para la sociedad del conocimiento en pro de construir una colectividad que respete la diversidad a partir de la inclusión, la formación para el emprendimiento, la consolidación de un proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la metacognición.

En el capítulo cuatro, originalmente en lengua portuguesa, titulado “A pedra e o sapato: considerações sobre o ecumenismo teórico na pesquisa em ensino (La piedra en el zapato: consideraciones sobre el ecumenismo teórico en la investigación en enseñanza)”, el autor Thomas Massao Fairchild ubica una problematización respecto a la forma como diversos actores académicos recurren a la paráfrasis de autores consagrados y tendencias ideológicas de uso del lenguaje, que incluso pueden hacer perder la naturaleza de los propios géneros académicos por medio de transformaciones en el estilo y en el *ethos* del investigador, tales como son los recursos expresivos necesarios para el debate de ideas y la producción del conocimiento expresado en la controversia, la ironía, respecto de las formas polémicas de citación y referencia al discurso del otro en el mundo actual. Dadas las posturas actuales de gestión del conocimiento a nivel mundial y la tendencia de universalidad

de los discursos científicos, este capítulo se hace muy interesante para la reflexión por parte de investigadores, docentes y estudiantes.

En el capítulo cinco, nuevamente los autores colombianos César Núñez, Flor Edilma Caro Caro, Roberto Torres Payares, y Pedro Harly Alvarado Guerra presentan “Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas”, en el cual se exponen resultados de investigación, donde se hace un análisis de la relación existente entre las prácticas de aula, el desempeño académico y los indicadores de eficiencia y calidad, enmarcada en la política educativa del Ministerio de Educación Nacional de Eficiencia Escolar.

Escrito inicialmente en idioma portugués, el autor Jorge Viana de Moraes presenta el capítulo seis titulado “O mesmo e o outro na circulação dos discursos sobre o livro didático de português (El sí mismo y el otro en la circulación de los discursos sobre el libro didáctico de portugués)”, en el cual se muestra el análisis comparativo de uso de al menos dos fuentes de libros didácticos. Para los docentes, este capítulo resulta particularmente útil, por cuanto genera interesantes reflexiones en torno al valor que tienen los textos didácticos para la enseñanza de una lengua materna a los estudiantes.

Por su parte, en el capítulo siete, los autores mexicanos y colombianos José Manuel Vázquez, Juan Salvador Nambo, Sergio Tobón, Clara Guzmán y Bibiana Tobón, presentan el tema “El trabajo colaborativo: teoría, aplicación y evaluación desde el enfoque socioformativo”, realizado en un estudio documental usando la cartografía conceptual como metodología a partir de la categorizaron de la noción, caracterización, metodología para su aplicación y evaluación y ejemplificación. Con ello se buscó contribuir a la comunidad académica y docente al aclarecimiento del concepto de socioformación en correspondencia con los retos de la sociedad del conocimiento y su diferenciación con conceptos usados homológicamente, tales como el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

El capítulo ocho titulado “Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura”, los autores colombianos César Núñez, Lina Farley Arteaga Narváez, Adriana María Córdoba Rojas, Jenny Katherine Jiménez Arango, Adriana Patricia Bedoya, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía, César Andrés Pineda Tobón, Mónica Marcela Góez Duque, Yessy Alejandra Agudelo Zapata y Nelly Rosa Díaz Puerta, muestran los resultados de un proceso de investigación que buscó analizar las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en la educación básica

y media de instituciones educativas rurales y urbanas de los municipios de Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia.

En el capítulo nueve, los autores colombianos José Henry Pérez Osorio y César Núñez, ubican su aporte titulado “Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media del municipio El Carmen de Viboral”, en cual se evidencian los resultados de investigación bajo una perspectiva cualitativa, cuyo propósito fue establecer la relación existente entre las prácticas evaluativas (técnicas y estrategias) implementadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media del municipio anotado.

En contraste con el anterior, y desde una perspectiva cuantitativa, se presenta en capítulo diez titulado “La autoevaluación y coevaluación en la escuela secundaria mexicana: un reto para la socioformación”, donde los autores José López Loya, Haydeé Parra Acosta, María Neyma Espino García, María de los Ángeles González Holguín, Joel Urías Chavira y Rosa María Sáenz Fierro, ubican un amplio y profundo estudio empírico con población mexicana cercana a los dos mil maestros, donde se logran establecer que los referentes a la coevaluación y autoevaluación de los aprendizajes son un recurso poco utilizado, y con tal condición se formula la necesidad de orientarse hacia el enfoque socioformativo, como una alternativa para la mejora en la evaluación del desempeño de los estudiantes.

Finalmente, en el capítulo once, originalmente en lengua portuguesa, se presenta el tema titulado “Buscando alternativas para as práticas de escrita na universidade: produzir conhecimento (buscando alternativas para las prácticas de escritura en la universidad: producir conocimiento)” por parte de los autores brasileños, Valdir Heitor Bazotto, Marcelo Roberto Dias y Daniela Aparecida Eufrásio. Si bien, este capítulo no se centra en las aulas escolares de enseñanza básica, sí brinda elementos de alto interés respecto de la búsqueda de alternativas y estrategias para mejorar la escritura de textos y reubicar el valor de los géneros discursivos, sobre todo cuando en la actualidad el metalenguaje de los estudiantes se ha convertido en algo, incluso más significativo que la producción escrita. Se deja planteado el debate respecto a que, cuando se trata de enseñar lectura y escritura, el concepto de “géneros” o una lista de conceptos considerados actuales, no son suficientes por más que sean importantes y estén bien fundamentados en literatura específica, pues no enseñan al lector y al escritor en proceso de enseñanza y aprendizaje como “ponerse” en el texto. Este capítulo brinda la opción de un camino de vuelta de las prácticas más avanzadas a nivel universitario, para

reflexionar las prácticas mismas en las aulas escolares de formación básica y buscar mejores estrategias para desarrollar sentimientos más positivos hacia la lectura y escritura en lengua materna.

Se espera que este libro sea de utilidad para docentes en los niveles de básica, media e incluso universitaria, y para docentes de aula, quienes pueden ver reflejados en los contenidos muchas de las problemáticas que rodean sus prácticas educativas; como también para investigadores, quienes pueden encontrar en los datos mostrados fuentes de discusión o debate para sus estudios. Esto, sobre todo si se tienen en cuenta las problemáticas relacionadas con el desempeño académico y la calidad educativa, relacionadas con el aprendizaje de la escritura y la lectura y los métodos y estrategias de enseñanza por parte de los profesores en los distintos niveles de formación académica. En tal sentido, se busca que los resultados expuestos en los diferentes capítulos promuevan una dinámica de la sistematización, investigación, transformación y renovación de las acciones y estrategias didácticas y pedagógicas como algo connatural al ejercicio docente, de tal manera que se garantice la existencia, no solo del reconocimiento de las prácticas docentes, sino la tendencia a la reflexión de la acción de los maestros como parte de los procesos formativos, que se orienten hacia su transformación.

*César Núñez
Valdir Heitor Bazotto
Sergio Tobón*

Prácticas docentes, desempeño académico y calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales

*César Núñez¹, Lina Farley Arteaga Narváez²,
Flor Edilma Caro Caro³, Ilvar Josué Carantón-Sánchez⁴*

1.1 Introducción

Se presentan a continuación algunos elementos conceptuales y teóricos, los cuales sirven de soporte de los procesos investigativos expuestos especialmente en los capítulos cinco, ocho y nueve, tanto de las prácticas de aula como relacionados con el desempeño académico.

Al analizar los ambientes escolares y la manera concreta cómo se abordan los objetivos disciplinares por cada docente en el aula de clase, surge una combinación de elementos que interactúan entre sí, que permiten el éxito o fracaso académico, porque no siempre apuntan a los propósitos escolares. Si bien autores como Comenio (1988) definieron la educación como el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan, no por incubación

¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

² Magíster en Educación, Universidad de Medellín, Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015. Licenciada en Español y Literatura Universidad de Antioquia, docente de Lenguaje en la Institución Educativa Don Matías, docente tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com

³ Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España; magíster en Educación, Universidad de Medellín, Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015. Especialista en Gerencia Educativa de la Institución Universitaria Remington, especialista en Pedagogía de la Universidad Los Libertadores. Licenciada en Básica Primaria, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia. Rectora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia. Correo electrónico: florcaroc@yahoo.es; florecaroc@gmail.com

⁴ Magíster, doctorando en Educación, Universidad de Salamanca, España. Docente de cátedra Universidad de Antioquia, asesor y consultor en temas culturales, educativos y artísticos. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com

sino por estimulación con oportunas experiencias, suficientemente variadas, ricas y sentidas, siempre como nuevas, incluso por quien la enseña, esta metáfora puede ser riesgosa, ya que pone sobre el proceso educacional una condición de mero desarrollo temporal. Pero, vale la pena resaltar que su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje; la inducción, la observación, los sentidos y la razón.

La educación debe ser comprensiva, no memorística y un proceso para toda la vida, que integre actividades humanas y sus principios para una amplia reforma social basada en la unión de la teoría, la práctica y la crisis (estímulo para el pensamiento). Comenio (1988), centra su modelo pedagógico en qué se debe, cómo y cuándo enseñar, dando fundamental importancia al niño como objeto del acto educativo, a quien se debe estimular positivamente, para que ame el conocimiento, facilitándolo de manera metódica de modo que aprenda haciendo, es decir, activando todos los sentidos. El maestro, según Comenio, debe conocer primero las cosas que enseña, no avanzar mientras los conocimientos no estén firmes en la mente del estudiante y afirma que la docencia es el oficio más noble entre todos los oficios.

De igual manera, se halla la idea de McLaren (1994) sobre la pedagogía crítica que está en contra de la enseñanza tradicional, la cual se rige por modelos militares, donde los maestros trabajan como si fueran sargentos de instrucción, manteniendo a los estudiantes en la fila para beber, sentarse, ir al comedor, dejar la escuela y demás. Las lecciones son lineales y secuenciales, y todo el mundo debe estar pensando lo mismo al mismo tiempo. Ciertos paradigmas conductistas tradicionales de la escuela promueven un tipo de entrenamiento que favorece la aparición de conductas predecibles y repetitivas en situaciones dadas, y no propone lenguajes de posibilidad, lenguajes críticos, lenguajes de esperanza, una educación comprensiva ni crítica (Núñez y Tobón, 2006).

En este sentido, Freire (1997) convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y lo que deben hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Ofrece un marco conceptual relacionado con la práctica de la educación, donde articula veinte "saberes" o principios a tener en cuenta; vinculados a tres pilares fundamentales; no hay enseñanza sin aprendizaje, enseñar no es transferir conocimientos, el proceso de educar es solo una empresa humana. Al respecto, Freire señala que, la educación basada entre educar y aprender requiere rigor metodológico; desarrolla una investigación en la que privilegia el respeto por el conocimiento particular de cada

estudiante, ejercita el pensamiento crítico, respeta la ética y la estética, al tiempo que rechaza cualquier forma de discriminación, y reflexiona críticamente sobre las prácticas educativas.

El análisis de las prácticas educativas debe realizarse a través de los acontecimientos resultantes de las interacciones de los maestros-alumnos y de los alumnos-alumnos y especialmente vinculados a sus contextos (Hernández et al., 2014). Para ello, es necesario considerar la práctica de aula como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Lo que significa una planeación docente y unas estrategias de evaluación de resultados académicos como partes inseparables del acto pedagógico. Naturalmente, se entiende la necesidad de analizar la importancia de ver procesos educativos en diferentes momentos de la estructura escolar (Tobón et al., 2020).

Por otra parte, según Coscollola y Graells, (2011), con la incorporación de las nuevas herramientas tecnológicas a las prácticas en las aulas, se facilita el trabajo colaborativo, habiendo mayor interés y motivación de los estudiantes, así como menos monopolio de los docentes al tener acceso la información en múltiples niveles y escenarios (Núñez et al., 2019), lo que potencia el proceso enseñanza-aprendizaje, evita la resistencia al cambio, lo que en general va a tender a mejores resultados en los desempeños académicos de los educandos.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas de aula relacionan de forma multidimensional el conjunto de estrategias y metodologías que, de acuerdo con las asignaturas, los ámbitos conceptuales, el sistema de evaluación, la relación docente-estudiante, la formación docente, el número de estudiantes en el aula y las características del contexto, inciden directamente en el desempeño académico de los educandos y, por consiguiente, en la calidad educativa.

1.2 Pedagogía y didácticas de la lectura y escritura como retos docentes

1.2.1 Prácticas pedagógicas docentes: una oportunidad para dinamizar la enseñanza

Para Comenio (1988) una escuela debe garantizar una enseñanza universal, que pueda enseñar todo a todos, que permita el aprendizaje de lo particular, con mesura e intención de lo que se está aprendiendo; debe permitir la experimentación y el acercamiento al conocimiento u objeto de forma natural y contextual, en palabras de Freinet (1976, p. 41) “no separar la escuela de

la vida". Bajo la perspectiva del autor, también expone que la práctica pedagógica se constituye en el encuentro entre maestro y estudiante como personas únicas, que enseñan y aprenden. Esta relación debe operar de manera natural en un ambiente sin miedos, ni temores.

Lo anterior facilita comprender al maestro como un agente dinamizador del conocimiento que permite a los aprendices, a partir de estrategias que le motiven, lograr lo que Ausubel y Novak (1983) han llamado un aprendizaje significativo, en el que se puedan relacionar los nuevos conocimientos con los previos de los estudiantes, de tal manera que se adhiera a las estructuras cognoscitivas ya existentes y se amplíe, de forma organizada y no arbitraria, los nuevos conceptos y procesos, involucrando al estudiante como un ser activo en la construcción del conocimiento.

El proceso formativo, en este sentido, implica una estrecha relación para entender las subjetividades presentes, en y con los otros, lo que se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygotsky 1980), lo cual permite considerar que el apoyo y cooperación no operan de forma independiente, sino que permiten transferir la experiencia del aprendizaje hacia a nuevas situaciones que involucran al otro actor pedagógico (relación maestro-estudiante). No se entiende aquí la ZDP como una pura relación interactiva. Para Vygotsky la relación con la cultura es la fuente de la organización del proceso de subjetivación del individuo. En ese sentido, se debe ver mucho más allá de una relación interactiva dado que hay una reorganización de los modos fenomenológicos de las personas vinculadas en la relación formativa.

Desde una perspectiva contemporánea, la práctica pedagógica se ha establecido como un pilar fundamental que permite dinamizar y poner en marcha la relación entre teoría y práctica como hecho fundante del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la práctica pedagógica del maestro deba privilegiar dicha relación, al establecer, según Rodríguez-Valls y Ponce (2013), una transformación de las concepciones y las acciones, construyendo un espacio que permite que la subjetividad del maestro, expanda las miradas al respecto.

Desde la práctica pedagógica en todas las áreas del conocimiento el quehacer cotidiano del maestro debe reunir cuatro elementos primordiales; según Flórez (2010) son la afectividad frente a su saber y sus estudiantes, el dominio disciplinar, el conocimiento de sus estudiantes y de lo que saben, y el conocimiento de estrategias, didáctica y procesos, lo que implica que sea un intérprete de su práctica pedagógica con la capacidad de comprender los diferentes elementos que la integran, lo que posibilita un replanteamiento de

esta para lograr transformaciones que modifiquen las nuevas experiencias. Al respecto, González-Weil et al., (2009) plantean que existe un impacto directo de la formación inicial y continua de los docentes en los diferentes niveles de educación.

Por otra parte, Cubides et al., (2014) plantean que dentro de los colegios oficiales los docentes trabajan en torno a actividades de aprestamiento como elemento base para iniciar los procesos de lectura, escritura y matemáticas, creyendo que la infancia es la etapa determinante para que los aprendizajes se den de acuerdo a las etapas del desarrollo humano; como si esto fuera posible.

En esta medida, piensan que generando un buen ambiente escolar, contando con una didáctica específica que medie el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar constantemente los logros generados alrededor de esta ruta, es suficiente para darle un verdadero sentido a la práctica pedagógica, pero como esta se constituye en una experiencia que, de acuerdo con Rodríguez (2014), debe permitir un espacio para el aprendizaje de la enseñanza, requiere constantemente del fortalecimiento del manejo de las disciplinas, de los saberes y las ciencias que en concordancia con el contexto y sus demandas deben generar la construcción de un pensamiento crítico por parte del maestro, desde su reconocimiento como profesional de la pedagogía que asume en sus manos el desarrollo integral de sujetos en formación.

Desde la práctica pedagógica se ha de transformar el quehacer cotidiano como insumo invaluable para la reflexión del maestro, fijando su mirada desde una posición interpretativa y constructiva. Desde esta perspectiva, Arteaga (2005) concibe al maestro como un intérprete de su práctica pedagógica, que tiene la capacidad de comprender los diferentes elementos que la integran, posibilitando un replanteamiento de esta para lograr transformaciones que modifican las nuevas experiencias y constituyen nuevas prácticas formativas en lectura y escritura, en las cuales, en coherencia con las construcciones mentales que el docente ha realizado de su práctica, se desprenden características y situaciones específicas, circundadas por múltiples elementos que hacen de cada docente, por esencia, un profesional único, producto de su reflexión y del sentido de su propia práctica y autorreferencia.

Para que todo este proceso se genere en la dinámica de construcción del saber pedagógico, se hace indispensable que el maestro, además de ser consciente de su práctica, pueda tener claridades sobre los siguientes aspectos: lo que se enseña, a quién se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Una vez establecidas estas concepciones, ha de llegarse a lo que Freire (1997, p. 39) ha definido como el "rigor metódico, donde enseñar no se agota en el tratamiento

de un contenido”, sino que trasciende a la posibilidad de generar un aprendizaje crítico.

En Colombia, la práctica pedagógica del docente se regula en términos de sus funciones, estipuladas en el Decreto 1278 en el artículo 4, donde se establece, según el Ministerio de Educación Nacional (2002), el carácter profesional y las implicaciones de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres momentos fundamentales: el diagnóstico, la ejecución, la evaluación de los procesos y los resultados. Con ello, se busca la consolidación del quehacer pedagógico que, además de orientar procesos de formación científica, pueda llegar a la construcción de ciudadanía desde una práctica integral, contextualizada, pensada para el estudiante, centrada en la realidad y en permanente proceso de transformación.

Al respecto, Agüerrondo (2013) afirma que se necesita un nuevo modelo de formación docente basado en la innovación, formando nuevos profesionales para nuevas escuelas, cuyo compromiso sea la formación para la acción, con diversas actividades de aprendizaje teóricas y prácticas, superando la idea que los aprendizajes deben ser cerrados, rígidos, formales, puesto que la innovación y el cambio solo pueden hacerse traspasando las barreras del currículo y más allá de las instituciones.

1.2.2 La didáctica como camino de innovación en la construcción del conocimiento en el aula

Abordar el concepto de didáctica en el área de lenguaje, implica articular dos elementos importantes, para ello, Furman (2012) hace referencia, en primer lugar, al conocimiento disciplinar del área y, en segundo, al conocimiento didáctico, o sea la forma de enseñanza. Desde esta perspectiva, la didáctica e innovación serán entendidas, dentro de esta categoría conceptual, como las metodologías que conoce el maestro y que aplica dentro del aula para que los estudiantes alcancen sus aprendizajes.

Para ello, se van a considerar algunas investigaciones sobre la lectura y la escritura, donde inicialmente Castedo (2014) aborda los procesos de lectura, los redaccionales, los de adquisición de la escritura, las prácticas de lectura y escritura como objetos culturales, las nuevas relaciones entre lengua oral y escrita, entre otros; asimismo se han cambiado los conceptos sobre los métodos y técnicas de la enseñanza de estas competencias en el contexto escolar, de acuerdo a las necesidades del momento histórico (Ateş et al., 2010). Lo que se pretende enseñar ahora no es lo mismo que se podía enseñar hace algunos años, toda vez que esta ha trasegado por un proceso

de transformación concebido en las investigaciones realizadas por Goodman (2001) acerca de los procesos de lectura; Castedo (2014) por sus “trabajos cognitivistas” sobre la redacción, así como un variado número de autores se ha interesado por las prácticas de lectura y escritura como objetos culturales.

De acuerdo a lo anterior, es importante reconocer la investigación desarrollada por Mora (2012) en torno a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, en las cuales se indagó sobre el maestro, el alumno y los textos usados en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Esta investigación arrojó como resultados una relación ininteligible entre docente y estudiante, entre estudiante y texto, y entre texto y docente. Los dos primeros están articulados en una analogía en la que el maestro fue reconocido como figura de poder y respeto por parte del educando. El saber se dio, según Mora (2012), como algo impuesto por el docente, no como una construcción simultánea.

Castedo (2014) se apropia de esta concepción al definir la didáctica como “una disciplina de intervención, por lo tanto, de acción” (p. 3) que le da nombre y define los problemas que resultan de la misma; por lo tanto, es complejo enmarcarla en la sola acción, mejor comprenderla como un cuerpo teórico en constante transformación, un supuesto en evolución que le da significado a las dificultades que proceden de ella. Igualmente lo determina Rodríguez (2014) cuando alude a la didáctica como un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, que se centran en el proceso de enseñanza en correspondencia con el aprendizaje; cuya materialización depende de cómo es interpretado dicho proceso, de las intenciones de los docentes, del contexto en que se concreta y de la disciplina del saber en la que se refleja.

Por otro lado, González (2008) considera la didáctica como el proceso de intervención de una disciplina en un campo determinado de acción formativa, estudio y reestructuración de conocimientos pedagógicos acerca de una problemática escolar que repercute en la educación desde el cómo hacer y el qué hacer. Para Álvarez et al., (2010), la escuela se encuentra en constante transformación por la presentación de propuestas didácticas, muchas de las cuales han tomado como centro al estudiante, al apreciar su competencia de pensamiento para construir conocimientos que se requieren en la escuela y en la sociedad; otras, se han focalizado en el docente con la finalidad de encaminarlo hacia el logro del aprendizaje de sus estudiantes, como los indicadores de gestión, no repitencia ni deserción; y otros toman como centro la metodología, la cual se manifiesta por el desarrollo de proyectos, como son

el proyecto de aula y las competencias mínimas, según los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional.

En la actualidad, gran parte de los profesores aplican propuestas didácticas para planear y realizar la función educativa, otros continúan enseñando de la misma manera que lo han hecho o como les parece más fácil para los estudiantes. Pero, la acción pedagógica no varía con plantear modos diferentes de actuar en la clase, sino que es primordial conocer la interpretación y los planteamientos que el maestro le da a ciertas propuestas, lo cual está unido estrictamente a sus propios conceptos acerca de lo que se aprende y enseña.

Castedo (2014) propone que la tarea de todo maestro es una enseñanza para lograr que sus alumnos aprendan a leer y escribir. Para ello, toma como punto de partida la didáctica en relación con la lectura y la escritura, encargada de las dificultades que los docentes deben solucionar para significar las prácticas educativas a sus estudiantes en ambientes explícitos de enseñanza. En este sentido, el autor plantea que el conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central en la formación de los docentes.

Santiago et al., (2007) consideran que la unidad apropiada para el análisis de la didáctica es la secuencia didáctica, que implica una concepción de aprendizaje y de enseñanza orientadora, unas estrategias y unos roles particulares para docentes y estudiantes. Otros se basan en el trabajo por proyectos que, de acuerdo con Guerrero y Rangel (2004), permite que los estudiantes, y no únicamente el docente, sitúen sus quehaceres hacia el desempeño de un propósito colaborativo.

Partiendo de lo anterior, se toma como base el proyecto “Palabrario”, una propuesta que brinda estrategias a los docentes de algunos municipios de Antioquia y Cundinamarca, según Brain et al., (2014) para revisar, reflexionar y cualificar el quehacer pedagógico, lo que permite fortalecer la práctica en torno a la enseñanza de la lectura y escritura. Siendo ello la base para la adquisición de un desempeño significativo en la escuela y en la vida. Se supone que la escuela es un espacio propicio para fomentar las prácticas de lectura y escritura que se dan en una relación entre el maestro y sus alumnos. Lo anterior, se cree, permite conducir a los docentes en la cimentación de habilidades de enseñanza de lectura y escritura, sucedidas por la comunicación cotidiana; pero como los docentes, en la mayoría de los casos, no leen y mucho menos escriben, solo se queda en un *palabrario*. Por ello, dicha propuesta que tiene como prioridad que los docentes y estudiantes desplieguen destrezas como lectores y escritores, y a partir de ello logren

innovar sus prácticas formativas y, en tal sentido, logren mejorar los niveles de desempeño académico, solo se queda en un manual de buenas intenciones.

Bajo la noción del principio de enseñanza, el concepto de transposición didáctica se considera necesario (Núñez y Tobón, 2006), ya que se relaciona con el lugar que tiene el concepto en el transcurso histórico del origen del mismo, pasando por el dominio del profesor, la comunicación con el estudiante y el lugar mismo del aprendizaje, lo que se puede entender como transposición didáctica.

De acuerdo con Tamayo (2002), la didáctica tiene como elementos fundamentales que la diferencian de la pedagogía los siguientes objetivos: reconocer los diferentes estadios de desarrollo cognoscitivo en el estudiante, identificar los conocimientos previos antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza, buscar que el material de aprendizaje se relacione en forma substantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe, pretender que el aprendizaje sea significativo y no repetitivo, favorecer en todo momento la actividad del estudiante, orientada hacia la construcción de estructuras mentales que le permitan explicar y comprender la ciencia que estudia.

Sin embargo, para ejercer el quehacer pedagógico con una didáctica pertinente y que logre los anteriores objetivos, es preciso comprender la dinámica que implica llevar el saber al aula desde el mismo conocimiento de la disciplina. Asimismo, para Grossman et al., (2005) el conocimiento pedagógico de contenido representa la mezcla de contenido y pedagogía en la comprensión de cómo se organizan, representan y adaptan temas, problemas o cuestiones particulares a los diversos intereses y capacidades de los estudiantes y cómo se presentan para la instrucción.

En su trabajo, estos últimos investigadores sugieren cuatro dimensiones del conocimiento de la materia que median la enseñanza y el aprendizaje: el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia; pero, plantean que la habilidad para transformar el conocimiento de la materia necesita mucho más que el conocimiento de la disciplina, requiere, entre otros, de la acción didáctica específica de la materia, toda vez que los docentes transforman su saber específico en representaciones didácticas, lo que los lleva a concluir que el conocimiento de una disciplina específica ocupa un lugar en la base del conocimiento de la enseñanza, sumado al conocimiento común del contenido, pero, especialmente al conocimiento pedagógico del contenido que, incluye el conocimiento del contenido, de los estudiantes y de la enseñanza de ese contenido.

1.2.3 Los modelos pedagógicos como estructuras que soportan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas

Los modelos pedagógicos juegan un papel determinante dentro de las prácticas formativas que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y para ello es preciso ubicarse en el surgimiento de la pedagogía, evocar los pensamientos y las situaciones que privilegiaron el nacimiento de una construcción teórica que buscaba volverse práctica. Flórez (1994) plantea que es de la naturaleza, en su perfección y funcionamiento, de donde la educación puede derivar las pautas para incorporar a los procesos de enseñar y aprender un método que permite transpolar su arte a un dominio dinámico, eficiente y práctico relacionado con la enseñanza. La pedagogía como ciencia, según Pérez (2006) y Núñez y Tobón (2006), no es estática, se encuentra en constante movimiento para encontrar métodos que permitan mejores formas de aprender y enseñar.

Disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Filosofía y la Pedagogía, entre otras, han dejado como legado un conjunto de teorías que han consolidado grandes estructuras o esquemas denominados, según González (1999), modelos pedagógicos que representan un ideal educativo, el cual responde a una época histórica y sociocultural determinada.

Es así como el escenario educativo fundamenta sus procesos de formación en los modelos pedagógicos. Según Flórez (1998), estos responden a cinco preguntas: “¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿qué se enseña?, ¿cuál es el tipo de sujeto que se desea formar?, ¿cómo debe ser la relación estudiante docente?, ¿cómo enseñar?” (p. 143). Ello inscribe un debate entre lo que ha sido, es y será la educación, toda vez que los grandes cambios tecnológicos han repercutido de forma contundente en el cómo se aprende y el cómo se enseña. Selfa y Villanueva (2015) sugieren que se vive un periodo de grandes cambios, se ha pasado del aprendizaje de la escritura y la comprobación a la imprenta y al nacimiento de los libros digitales, aspecto que hace que la tecnología se convierta en referente en los procesos de formación de docentes (Núñez et al., 2019).

En la actualidad, los modelos pedagógicos constructivo y sociocríticos se han consolidado dentro de las instituciones educativas como cartas de navegación y estructura que dan sentido al concepto de formación, donde se evidencian como modelos pedagógicos que privilegian la relación entre el estudiante y la comunidad, entre pares y entre maestros como ejes para el aprendizaje y la transformación como una perspectiva humana de la

educación; sin embargo, plantea que la falta de apropiación del mismo es un problema central en las escuelas normales, en las cuales no se evidencia el carácter trascendental de los modelos pedagógicos como constructos que orienten la acción educativa (Chacón, 2000).

De igual forma, Moncada et al., (2012), respecto a la relación entre los modelos pedagógicos y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), concluyen que los maestros dicen aplicar el modelo pedagógico presentado en el PEI y en la realidad presentan una mezcla de modelos sin afinidad institucional formativa que corresponde más a un proceso reglamentario para resolver auditorías y sistemas de control, pero no para responder a procesos formativos. Este punto es complejo de resolver en la discusión de la pregunta ¿cómo enseñar?, lo cual remite sin duda a las metodologías y didácticas que utiliza el docente en el aula de clase y que, de alguna forma, determinan el modelo pedagógico desde el cual se modela la enseñanza.

Al respecto Zubiría (1994, 1998), Díaz (1896), Flórez (1998), Zambrano (2005) plantean la existencia de diversas tendencias didácticas y pedagógicas, entre las cuales se reconocen el modelo instruccional (pedagogía tradicional), activista (escuela nueva) y contemporáneo (aprendizaje significativo); modelo agregado e integrado, modelo tradicional, modelo conductista, modelo romántico-pedagógico, modelo desarrollista y modelo social; modelo tradicional, tecnológico instrumental o conductista y espontaneísta, autónomo o periférico; en cada uno de ellos se precisa de características como tipo de contenido, metas, método y papel del docente. Un nuevo modelo emergente en América Latina corresponde al socioformativo (Cardona, Vélez y Tobón, 2015; Cardona, Vélez y Tobón, 2016; Hernández et al., 2014; Tobón et al., 2015; Tobón, et al., 2020), el cual es desarrollado en algunos de sus referentes aplicados en los capítulos dos, tres, siete y diez, respectivamente.

Es importante considerar que, de acuerdo con las características sociodemográficas se han incluido otros modelos pedagógicos dentro del territorio rural, que se fundamentan en el constructivismo que, según Palomares (2015) parte de la elaboración de saberes, los cuales tienen en cuenta las particularidades de los alumnos y cómo estos otorgan significado a los temas que se les ha trabajado (Pérez, 2011). Bernal (2007) encontró diferencias en espacios rurales respecto de lo urbano; la calidad pedagógica, locativa y de cobertura, debe orientarse a un mayor nivel equitativo en todos los ámbitos, lo cual se complementa en el mismo sentido por Pérez y La Cruz (2014).

Según González (1999) se evidencia que un modelo pedagógico es un eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues articula

los contenidos, las metas educativas, el concepto de desarrollo, los procesos de evaluación, la concepción de currículo, la concepción de didáctica y las estrategias a los enfoques, y las tendencias pedagógicas contemporáneas, las cuales se orientan a la transformación del acto de enseñar y repotencia los modelos educativos y sus consecuentes modelos pedagógicos derivados más allá del papel hacia la experiencia práctica de los maestros.

1.2.4 La lectura y la escritura como competencias que potencian el desarrollo del pensamiento

Ser estudiante hoy en día implica saber dónde está y cómo adquirir la información; a ello se suma la importancia de saber procesarla e interpretarla de una forma adecuada. De ahí que se hace indispensable pensar en la manera de orientar a los estudiantes para que puedan desarrollar competencias para analizar, clasificar, comprender y aplicar lo hallado; como lo afirma Rionda (2014), la lectura ha de requerir de una categorización a priori, que es continua e inicia en el momento que el estudiante inicia su vida escolar. No hay que desconocer que el estudiante del siglo *xxi* ha vivido en un ambiente alfabetizado, por lo que demanda, de forma continua, la asociación de este aprendizaje con sus contextos, con programas educativos que se adecuen a la funcionalidad, y que consigan despertar la motivación e interés del estudiante en los distintos niveles de formación.

Llamazares, Ríos y Buisán (2013) y Duque (2009) plantean que para la enseñanza de la lectura y escritura en los niveles de básica y media, debe haber una articulación entre las metas del proyecto de aula y el desarrollo de la comprensión y producción textual y el enfoque que se plantea. Al respecto, Rodríguez (2014) concluye que hay un intento por cambiar las formas tradicionales de enseñar, basadas en la repetición y en la transmisión de contenidos, por una propuesta de enfoque comunicativo, donde el docente y los alumnos construyan y recreen contenidos diseñando las didácticas, que vayan en contravía al anquilosamiento producto de prácticas pedagógicas que limitan el alcance de las metas en los proyectos de aula.

Tanto la lectura como la escritura son prácticas que ayudan a desarrollar el pensamiento (De Zubiría, 2014); no obstante, es preciso pensar, según Freire (1997), en el desarrollo de estas habilidades de manera conjunta y no aislada como ha venido haciendo de forma frecuente en las aulas, lo que implica reconfigurar la tendencia tradicionalista para constituirse y vivirse como procesos inseparables, que permitan la real construcción social del aula, bajo una lógica de reciprocidad.

Lo anterior implica abordar definiciones sobre el proceso de lectura que deja atrás la concepción de esta como una actividad mecánica, como una acción de decodificar un texto escrito de manera literal, hacia una lectura comprensiva y significativa (García, Loredó y Carranza, 2008), que permita, de acuerdo con Cassany (2011), plantear, reflexionar e inferir el conocimiento desde procesos cognitivos, no solo para comprender, sino para construir un significado a partir de modelos de desarrollo mental, primero un modelo basado en el texto, que es una representación mental de las proposiciones del texto, y segundo, un modelo de situación, el cual consiste en lo que se percibe sobre el texto. El significado que se forma en la cabeza del lector por sus conocimientos previos y que afecta los tipos de significados construidos.

Según lo expuesto, Goodman (2001) plantea que la lectura y la escritura son actividades complejas en las que intervienen diversos procesos mentales que implican un complemento de actividades en el vínculo entre lector y texto que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, de ahí que estas habilidades se complementen. Como lo expresa Medina (2006) la lectura implica un acuerdo entre el lector y el texto, ya que son tan importantes las características de ambos para comprender, cómo el lector, el escritor y el texto contribuyen a la construcción de significado en dicho proceso.

Por su parte, Zambrano (2002) expresa que el desarrollo del pensamiento tiene que ver con consolidar los instrumentos del conocimiento, los procesos de pensamiento y la metacognición como potenciadores del nexo con la realidad, pero, el desarrollo del pensamiento mediante la lectura y la escritura solo será factible si todas las disciplinas del saber contribuyen a la formación de los estudiantes mediante la adquisición de los conceptos más importantes de las ciencias y las matemáticas, toda vez que se han transmitido conocimientos fragmentados y descontextualizados, por lo que se obtienen escasos conceptos que demoran el proceso de desarrollo del pensamiento (Meyer et al., 2010).

En consonancia con lo anterior, Rebollo Bueno (2010) en su artículo "Análisis del concepto de competencia científica: definición y sus dimensiones", aborda el concepto de competencia científica, argumentando que debe lograrse durante los periodos obligatorios de enseñanza básica, puesto que esta determina la capacidad de los individuos para pensar el mundo. Este postulado refuerza la necesidad de seguir reflexionando y proponiendo acciones transformadoras encaminadas a la generación de dicha competencia, sin que sea necesario que, para adquirirla, los estudiantes continúen estudiando ciencias como opción de vida. En el proceso de formación y fortalecimiento de dicha capacidad científica, se considera fundamental realizar una planeación y seguimiento de su adquisición, esto puede evidenciarse a través de la

descripción, narración, explicación y acción lectoescritural enfocada, esta última, en qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende, dando cuenta así de los procesos metacognitivos y, a su vez, la relación de estos con las acciones cotidianas.

Un estudiante que llegue a un nivel crítico y profundo de lectura y escritura, de acuerdo también con Labra (2005) pensará mejor, podrá priorizar información, contrastar lo que dice con lo que escribe y crear sus propias opiniones con criterio.

Entre las cualidades que se deben tener presentes al realizar el acto formativo, la criticidad como medio y como fin se convierte en un imperativo fundamental a la hora de lograr construir una sociedad realmente reflexiva y viable, en donde los individuos se sientan seres históricos destinados a mejorar aquellas circunstancias temporales y espaciales que lo requieran. En este sentido, Freire (1991) afirma que “la educación como práctica de la libertad [...] implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo como una realidad ausente de los hombres” (p. 84).

Desde esta perspectiva, la formación de los seres humanos se convierte en un acto de amor no solo por el hombre sino también por la humanidad entera, por su historia y lo que puede llegar a ser. Por lo menos desde la teoría, este es el norte hacia donde deberían apuntar todas las instituciones de educación del país. Empero, al contrastar la realidad con el ideal planteado se aprecia que todavía hay grandes falencias para que en muchos lugares del país la educación sea un verdadero acto formativo y emancipatorio. Al respecto, Zuleta (1995) dirá que “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos [...] pero no enseña ni permite pensar” (p. 19).

Los niveles altos y complejos de lectura y escritura permiten interactuar con los medios de comunicación de forma más analítica y reflexiva, pues desarrolla altos logros en la competencia para argumentar, se expresan en el pensar y justificar adecuadamente cuestionamientos y expresión de ideas. En esta medida, para ir tras las pisadas de una educación experiencial, motivadora y significativa para los estudiantes, de acuerdo con Fernández (2006), se sugiere que los maestros deben comprenderse como artistas y creadores de la cultura y forjadores de pensamiento (Caldera, Escalante y Terán, 2010).

Para ello Al-dhafiri (2015) ha demostrado que para leer y escribir exitosamente se requiere de las llamadas habilidades metalingüísticas, las cuales tienen que ver con la capacidad para describir y analizar el sistema lingüístico, lo cual guarda una estrecha relación con el Plan Nacional de

Lectura y Escritura (2011) del Ministerio de Educación Nacional, que reconoce que las personas se enfrentan a volúmenes de información en constante crecimiento, que demandan de ellas no solo una lectura comprensiva, sino la construcción de un criterio propio que les permita seleccionar y filtrar aquella información que consideren relevante y que responda a sus intereses y se justifique contextualmente.

En cuanto a la gestión de aula, Rocha (2012) ha mostrado la necesidad de acompañar a los profesores en su práctica para lograr transformaciones significativas, lo que estuvo en sintonía con el desarrollo de este proyecto, por cuanto uno de sus productos derivados es el fortalecimiento de las prácticas de los docentes (Pleschová y McAlpine, 2016).

Bajo esta perspectiva, se concibe que la lectura y la escritura son prácticas pedagógicas que permiten fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes y el desarrollo de su pensamiento, especialmente el crítico y argumentativo que se requiere dentro de una educación integral y contextualizada. Salas (2001) demuestra, en el caso del pensamiento crítico, que el uso de temas de interés nacional, que generan controversia y permitan tener posiciones diversas en una clase de lectura y escritura contribuye de forma positiva a instaurar una fuente creativa en cuanto a la opción de reevaluar contenidos a partir de argumentos reconstruibles y contextualizados cultural y socialmente. Ello implica por parte de los docentes la comprensión del desarrollo de habilidades cognitivas o de procesos cognitivos y metacognitivos complejos, los que el docente debe conocer para efectos de considerarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en tal sentido, potenciarlos (Villalobos y De Cabrera, 2009).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura son actividades complejas, promotoras y a la vez potenciadoras del desarrollo del pensamiento de manera gradual. Hernández y Flores (2015) plantean la complejidad de las tareas de leer y escribir como procesos de aprendizaje que se dan durante el transcurso de la vida y que involucran una serie de subprocesos, también bastante complejos que deben ser coordinados entre sí para lograr éxito en la tarea de leer o de escribir. El trabajo que se sugiere en el salón de clase debe tener en cuenta estos aspectos, para esbozar estrategias y actividades que se inclinen y se interesen por el conocimiento previo de los estudiantes, a fin de sustentarse en él y promover logros en los procesos de lectura y escritura (Caro y Núñez, 2018; Osses y Schiefelbein, 2012).

1.2.5 La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos rurales y urbanos

Los procesos de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan a lo largo de su vida se van fortaleciendo en las aulas de clase desde los primeros grados de escolaridad en el encuentro docente-estudiante, donde se generan procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes modelos pedagógicos y estrategias didácticas a partir de las especificidades del contexto. Jiménez et al., (2014) indican los cuatro sistemas establecidos de escritura: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, los cuales hacen parte del camino que deben seguir los estudiantes para desarrollar un buen proceso de aprendizaje hacia competencias eficientes, las cuales son aplicables a la comprensión del contexto rural de forma diferencial (Alvarado y Núñez, 2018; Vera et al., 2012).

Es importante distinguir los ambientes centrados en el aprendizaje del ser humano: la alfabetización tradicional, la alfabetización funcional y la alfabetización digital relacionados con los procesos de enseñanza de la lectura y escritura (Cassany y Vázquez, 2014). Al respecto, para llegar al desarrollo de procesos significativos de lectura y escritura, los docentes se basan en la enseñanza de estas con el apoyo de diferentes textos, la planeación de clases, el uso de juegos, materiales didácticos y la biblioteca, lectura y narración de cuentos, el desarrollo de vocabulario y conceptos, adivinanzas, entre otros, los cuales pueden involucrar componentes digitales (Edwards-Groves, 2012; Kist, Carvalho y Bittencourt, 2013).

Cada espacio educativo cuenta con medios específicos y características diferentes para llegar al ideal de formación esperada y, en este campo, el desarrollo de lectores y escritores altamente competentes depende de la sinergia del concepto pedagógico con el uso de la herramienta didáctica, tal como lo plantean Lorenzatti y Cragolino (2008).

En esta medida, es importante resaltar el desarrollo de procesos de enseñanza de lectura y escritura en contextos rurales en Colombia, ya que las condiciones de las escuelas rurales del país se caracterizan por implementar un modelo educativo activo y flexible a través de metodologías como la Escuela Nueva, la Posprimaria y la Telesecundaria, que cuentan con características propias y diferentes a las normalmente implementadas en las escuelas de contextos urbanos.

El Modelo de Escuela Nueva atiende baja densidad de población y multigrados como metodología para llegar a cada espacio geográfico de una manera más óptima en cuanto a estrategias de educación, prácticas didácticas, un formato económico y de mayor cobertura (Villar, 2010). Martínez y Mercado

(2015) y Machuca (2013) han mostrado cómo en la educación rural y en especial a las escuelas, persiste la tendencia de grupos pequeños que implican trabajos colaborativos que incluso permiten un mayor acercamiento de las familias al proceso de aprendizaje de los estudiantes; además, concluyen que sería un error no apoyar esas particularidades, que, aunque son espacios pequeños y variados son una gran cantera de saberes y construcciones pedagógicas a nivel social.

Para Lorenzatti y Cragno (2008) el modelo a implementarse para los jóvenes y adultos debe ser más flexible que el que se aplica para los niños y adolescentes en sectores rurales, aunque las metodologías antes expuestas también se aplicarían con éxito en lo urbano; ello se complementa con Lluch (2014) a nivel de estudios en telesecundarias, donde halló mayor seguridad y sentido de pertenencia por las escuelas en estudiantes de este tipo de escenarios por los tipos de población que representan.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) los modelos educativos flexibles representan una oferta educativa que permiten el acceso a la educación de poblaciones diversas o vulnerables, y se caracterizan por presentar una propuesta conceptual de carácter pedagógico, metodológico y didáctico, que responde a las condiciones y necesidades de la colectividad a la que se dirige. Su propuesta didáctica, apreciada como una de sus fortalezas, la enmarcan unas cartillas que permiten implementar secuencias didácticas y el aprendizaje colaborativo que exalta las funciones de los docentes, los estudiantes y los conocimientos.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, el modelo Escuela Nueva considera importante el aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura como encuentro formal, deliberado y sistemático, que comienza desde Preescolar.

La Postprimaria, de igual forma es entendida desde el MEN (2010) como un modelo formal en el que niños y jóvenes, en contextos rurales de Colombia, acceden a la educación básica secundaria, reciben las áreas obligatorias del currículo y se involucran en diversos proyectos pedagógicos. Este modelo tiene un educador por grado que facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes y busca fortalecer la organización del servicio educativo de los municipios tratando de responder a los intereses y necesidades de la vida del campo. Al igual que la Escuela Nueva, la Postprimaria se basa en la metodología y los principios de la escuela activa y se constituye en las aulas multigrados, la promoción flexible, el respeto al ritmo de los aprendizajes y el aprendizaje significativo.

El material didáctico-pedagógico que proponen los modelos flexibles, busca ajustarse a las condiciones reales y complejas que vive la educación rural en Colombia, estructurándose en secuencias didácticas, en las que se establecen conceptos generales al inicio de los módulos y se van haciendo más específicos durante el desarrollo de los mismos pasando por tres momentos metodológicos: reconocimiento de saberes previos, desarrollo conceptual y la relación práctica del nuevo conocimiento. Las cartillas dan una relevancia especial a la lectura como fuente de conocimiento, de disfrute y de consolidación de las habilidades lectoras.

En el área de Lenguaje, el trabajo pedagógico es desarrollado con las guías, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender haciendo, de comprender y de evaluar los conceptos y procesos relacionados con el desarrollo de su pensamiento y las habilidades básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer, escribir e interpretar. Para desarrollar y potencializar la comprensión textual, se abordan los tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico, de manera procesual. Además, se le ofrece al estudiante ejercicios que van desde las preguntas de selección múltiple, hasta la producción planificada de textos escritos y orales, pasando por preguntas abiertas en las que podrá exponer sus propios juicios y opiniones, realizar encuestas, entrevistas, consultas bibliográficas, completar cuadros o esquemas, y elaborar mapas conceptuales.

Por su parte, el modelo de Telesecundaria implementa un proceso educativo interactivo, donde los aprendizajes se construyen mediante interrelaciones entre alumnos, maestros y comunidades, mediadas por el uso de materiales impresos, audiovisuales, equipos y otros recursos del medio, con el propósito de mejorar el nivel socioeconómico y cultural de la comunidad, donde la organización y actividades de la escuela intervienen todas y cada una de las personas involucradas en el proceso educativo y formativo, como resultado de la interacción entre quienes participan en el proceso, a partir de la información recibida por medio de los programas de video y demás recursos.

Los tres modelos rurales cuentan con un Manual de Implementación creado por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de estructurar y presentar la ruta pedagógica, operativa, teórica, metodológica, y didáctica de las propuestas educativas, de tal forma que los procesos de enseñanza-aprendizaje se efectúen con pertinencia y trascendencia en estudiantes de la básica primaria y secundaria en contextos rurales.

Cabe anotar que para el proceso de abordaje del área de Lenguaje los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia no

cambian, por el contrario, se establecen tanto para la enseñanza en modelos flexibles como graduados, aplicados a los diferentes contextos; además, las actividades que se sugiere aplicar en relación a la lectura y la escritura se vislumbran de manera similar: escribir mensajes a un receptor en particular, leer y comprender instrucciones, hacer listas de cosas, plasmar por escrito una experiencia, leer para informarse, entre otros.

En la misma línea de la enseñanza en la escuela rural, Villar (2010) plantea estrategias definidas para la lectura y la escritura como las guías, rincones escolares, mapas escolares, bibliotecas, lo cual, retomando a Vasco (2004), implica contar con lo necesario a nivel físico, con elementos tales como pupitres y sillas adecuadas para el aprendizaje, mesas trapezoidales, artísticas y educativas que permiten hacer ejercicios de escritura y lectura cómodamente, lo que fomenta el trabajo en equipo. Elementos que sin la respectiva articulación a procesos no han dejado de ser más que accesorios, especialmente cuando la deserción y el abandono en el que se encuentra la ruralidad y el campo colombiano, han hecho que muchas escuelas se cierren por la poca o nula presencia de estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional ha impulsado las bibliotecas escolares en la escuela de contextos rurales, con la donación de libros del Plan Nacional de Lectura y Escritura, e igualmente, la Fundación Secretos para Contar ha entregado libros a todos los núcleos familiares y a docentes con el fin de mejorar los procesos de lectura y por ende de escritura de los estudiantes y personas del campo como parte del Programa Todos a Aprender (PTA). Un ejemplo claro fue la Colección Semilla, que consistía en 270 libros de todas las áreas del conocimiento, menos religión, libros especialmente escogidos por expertos, para todos los cursos de una institución educativa, pero que solamente Antioquia, Medellín, Cundinamarca y Bogotá compraron para cada escuela. El problema es que esta colección al caer en el patrimonio de los rectores o en algunos casos de los bibliotecarios o de los maestros rurales, fueron guardadas sin abrir, se pusieron en estantes para que los docentes los trabajaran, o no se han usado porque los usuarios no saben que existe la colección.

De igual forma, ha hecho valiosos aportes en el área tecnológica como la donación de equipos de cómputo para el área rural y la zona urbana, salas de internet, entre otros. Muchos de ellos son utilizados a medias o simplemente se llenan aulas como bodegas, porque la conectividad es mala o simplemente no existe y porque a muchos lugares la luz eléctrica no ha llegado. La poca formación y capacitación que se da a los docentes para trabajar sin conectividad, es otro elemento a tener en cuenta, pues pareciera que la tecnología se ha convertido, de la noche a la mañana, en la panacea y el

placebo de una educación, ni planeada ni articulada a la realidad de un país ignorado desde el centro.

1.3 El desempeño académico en contexto de prácticas de aula y factores de eficiencia escolar y la calidad educativa

1.3.1 El desempeño académico, más que un resultado

Colombia, como otros países de América Latina, ha adelantado acciones en torno al mejoramiento del sistema educativo; acciones que han sido políticas mediante la Ley 1324 de julio 13 de 2009, donde se establecen parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación en el país, de acuerdo con las Pruebas SABER 3°, 5° 9° y 11° aplicadas por el ICFES, pruebas estandarizadas para medir el desempeño académico de los estudiantes en distintos momentos del aprendizaje (Castillo et al., 2007). Estas pruebas a gran escala buscan evaluar la calidad de la educación impartida por los docentes de las instituciones educativas oficiales y privadas, urbanas y rurales del país, mediante la aplicación, cada año, de pruebas de competencias básicas de aprendizaje en las áreas de lenguaje, matemáticas y competencias ciudadanas. Pero el asunto aquí, es que no siempre hacer presencia o compararse con los estándares de evaluación internacional es consistente con lo que se hace en el contexto local a nivel de la calidad educativa, tal como ocurre en las frecuentes a la educación finlandesa.

Dice Robín Alexander (2012) que:

nos sorprende el fenómeno de los políticos alabando a Finlandia, pero después haciendo lo opuesto de lo que dicta la evidencia de Finlandia. La verdad es que, en la carrera internacional educacional, la ideología es más importante que la evidencia. (p. 2)

Quizá es necesario resaltar que en la carrera de la educación global solo se permiten dos resultados: ganadores y perdedores. Pero, perder conlleva el riesgo de la humillación.

Se afirma que las pruebas estandarizadas permiten a los establecimientos educativos, a las Secretarías de Educación y al Ministerio de Educación Nacional, identificar oportunidades para definir planes de mejoramiento en los respectivos ámbitos, así como una valoración rigurosa de los resultados de la educación. Sin embargo, una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante. Cuando se habla de evaluar el rendimiento académico y cómo

mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas curriculares, las metodologías utilizadas, la dificultad para emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los estudiantes, así como el pensamiento formal de los mismos (Pereira et al., 2011), frente a lo cual es recurrente una retórica de papel donde los gobiernos terminan creando modelos de enseñar para las pruebas estandarizadas internacionales generando grandes desgastes en los actores sin un claro beneficio contextual.

Siguiendo a Alexander (2012):

El pánico de PISA ha sin duda colocado una pesada carga de responsabilidad en los jóvenes de 15 años de hoy. (p.3)

Al respecto, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado, también lo refiere como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la edad y el nivel académico que se encuentra el estudiante medido por procesos evaluativos.

Lo planteado en párrafos precedentes permite señalar la existencia de diversos factores asociados, que inciden, en mayor o menor grado, en los resultados del aprendizaje y las calificaciones obtenidas, lo cual es congruente con lo señalado por Tinto (1989), quien plantea que el rendimiento académico de los estudiantes está determinado en gran medida por sus antecedentes familiares, características individuales, antecedentes educativos y compromiso por alcanzar las metas que se plantea como proyecto de vida.

Varios autores coinciden con las condiciones relacionadas con el rendimiento escolar (Mella y Ortiz, 1999; Murillo et al., 2007; Tinto, 1989; Toutkoushian y Curtis, 2005) relacionados con factores: a) Fisiológicos, referidos a las condiciones de salud del estudiante; b) Pedagógicos, relativos a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, tamaño del curso, métodos, estrategias utilizadas, desempeño del docente, hábitos de estudio, conductas académicas; c) Psicológicas, vinculados a variables de personalidad, motivacionales, actitudinales y afectivas de los estudiantes, expectativas, vocación, satisfacción; y d) Sociológicas, que incluyen las condiciones socioeconómicas familiares y condiciones laborales. Desde esta perspectiva, el desempeño académico se considera como un fenómeno educativo de carácter complejo e integral que involucra tanto a los estudiantes como a las instituciones que contribuyen a la iniciación como sujetos pensantes y críticos. En consecuencia, el desempeño estudiantil tiene dos dimensiones: la individual, ligada a la responsabilidad

del estudiante, y la colectiva, ligada a la responsabilidad institucional como contexto del proceso de formación, aspectos relacionados necesariamente con la calidad educativa (Yepes, 2010; Alvarado y Núñez, 2018).

1.3.2 Relación entre evaluación y resultados del aprendizaje

La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje cada día tienden a perfeccionar la práctica evaluativa en las instituciones educativas, como referencia para la toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la educación y de su proceso de enseñanza. ¿Qué se entiende por evaluación del aprendizaje?, ¿por qué y para qué evaluar? y ¿qué evaluar?

Para Gonzales (2001) el proceso evaluativo es el resultado de un proceso de aprendizaje que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual supone la movilización de estrategias y recursos disponibles que den respuesta a las situaciones de forma eficaz y ética. Así, la competencia se demuestra haciendo y recogiendo evidencias del desempeño a partir de actividades planeadas que lo sustenten en desarrollo de las mismas competencias y con diferentes estrategias de aprendizaje.

Recientemente se ha implementado una herramienta denominada Portafolio para la evaluación, como un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo alumno y en su reflexión sobre las tareas o actividades implicadas para su desarrollo, realizados por estudiantes y docentes, los portafolios, aparentemente, sirven como base para examinar logros y progresos, procesos, actitudes y esfuerzo, además de satisfacer las exigencias y responsabilidades que habitualmente se alcanzan por medio de procedimientos de pruebas más formales; no obstante, en Colombia se sigue atrás en lo que a evaluación docente se refiere y no se han implementado formas adecuadas de evaluarlos, por tanto, la llamada mejora de la educación no tiene de que nutrirse.

Porque, por el contrario, a lo realizado por Chile, los docentes en Colombia trabajan mucho y ganan poco, y están expuestos a sobrecargas y no se visibilizan esfuerzos por mejorar las condiciones laborales de los profesores. Es más, son muy pocos los que han sido evaluados, solamente quienes entraron después del 2002 comenzaron a ser evaluados mediante la filmación de un video que representa el 80 % de la calificación. La experiencia chilena nos enseña que más que videos en los que no se ven las reflexiones ni las evaluaciones ni en el impacto en los estudiantes, para mejorar la calidad de la educación se debe reunir a los docentes en espacios en los que se pueda reflexionar sobre su práctica.

Para Jané (2004) la evaluación se entiende desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes, y se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal, desde un punto de vista educativo-formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por el impacto que tiene el modo de realizarla y la forma en que el estudiante la percibe en el aprendizaje. Sin embargo, al interior del aula se observa la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persisten con fuerza (León, 2009). Si bien no existen datos al respecto, se evidencia cuando el interés se centra en el número que el docente ponga como evaluación y no en los conocimientos y las experiencias adquiridas.

De otro lado, según Serrano (2002), la evaluación de los aprendizajes es un proceso bilateral en el cual docente y estudiante cumplen unas funciones específicas que están en armonía. En cuanto al rol del profesor, define e identifica competencias, indicadores, procedimientos, otorga tareas y formas de participación de los educandos, incluidas la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, además de llevar sus registros diarios e informando a los estudiantes de sus dificultades y progresos, y la manera de superarlas. Todo esto mediante charlas y conversatorios cercanos en los que se llegue a acuerdos en conjunto, que faciliten un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre su actuación pedagógica, su acción mediadora del proceso de aprendizaje y de la evaluación y su influencia en los resultados obtenidos por los estudiantes. Pero, todo esto, solo es coherente si hay una articulación con el educando, cuando ambos toman conciencia de su rol y su quehacer educativo, valoran su aprendizaje y participan activamente en el análisis de los resultados y las acciones para superar dificultades, como también la revisión de sus intereses, actitudes, disposición, estrategias de aprendizaje y su participación en el proceso.

En un estudio realizado por Zúñiga (2012), se encontró que en la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior del país se están presentando falencias en los diferentes sistemas de evaluación, los cuales vienen incidiendo en los bajos resultados de las pruebas Saber Pro, (ICFES, Ministerio de Educación Nacional, 2014), ya que los estudiantes no están desarrollando sus competencias porque sus aprendizajes son muy laxos e im-procedentes o no están siendo preparados para el diligenciamiento, manejo y conocimiento de las diferentes pruebas, lo que influye directamente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, sumado a esto, la cantidad de

derechos establecidos para los jóvenes y los niños, quienes han aprovechado las bondades sistemáticas para escudarse en ellos y no responder con sus obligaciones, sumado al rol que asumen algunas universidades donde el estudiante (cliente), siempre tiene la razón.

Jané (2004) sostiene que en el proceso de evaluación tradicionalmente se han manejado dos tendencias, que de una u otra forma siempre están presentes en la educación: la evaluación tradicional o sumativa, que se lleva a cabo al final de cada etapa de aprendizaje y su carácter ante todo cuantitativo, por estar generalmente relacionada con algún tipo de medición que ayuda a ubicar el desempeño del estudiante en un nivel dado. Y la otra, la evaluación formativa que es una evaluación de proceso, y como tal hace parte integral el proceso pedagógico y de observación analítica que produce realimentación continua, acerca de la eficacia de lo que se aprende y la forma cómo se logra, con el fin de permitir lograr una formación en doble vía; pero, una cosa dice el papel y otra la realidad, ya que las condiciones y los intereses de los docentes difieren, y las zonas de confort solo son permeadas por algunos pocos profesores, quienes pasan a convertirse en la piedra en el zapato para los climas organizacionales.

Teniendo presente que el resultado evaluativo del sistema educativo depende en gran medida de las metas que la sociedad pretenda y proponga para sus generaciones actuales y futuras. Cuando se determine el objeto de la evaluación, se estará señalando con precisión lo que se quiere conseguir, es decir, se estarán marcando las metas de la acción educativa y, en buena parte, el camino más adecuado para llegar a ellas, cosa que no se visibiliza en el panorama ya que la educación está maniatada por las políticas de los organismos multilaterales, para quienes la educación y la cultura no son prioridad y si lo llegaran a ser, tan solo les interesa la mano de obra barata para sus capitales golondrina. La nula política de ciencia y tecnología que tiene Colombia y rotaciones de directores que tuvo Colciencias en los últimos gobiernos, dan cuenta de ello.

Como sugiere Cajiao (2008), desde 1984 en Colombia se han expedido sucesivos decretos y resoluciones que, de una u otra manera, demuestran que no ha habido una política clara en el sistema educativo y, en especial, en el de evaluación, que permita realizar un seguimiento claro, continuo y permanente sobre las metas alcanzadas con base en los objetivos propuestos y los planes de desarrollo de los gobiernos de turno. En ocasiones, la evaluación ha sido cualitativa, en otras, cuantitativa. En algunos decretos se ha dado la promoción automática, en otros, con ciertas restricciones y libertades,

decretos para niveles y grados; pero, en el fondo se muestra una confusión que dificulta medir el estado real educativo y de la evaluación en Colombia.

Con todo esto es importante entender que, la evaluación es un proceso permanente e interactivo, orientado a recoger información sobre una realidad y valorar el nivel de logro alcanzado por el estudiante en el desarrollo de competencias, con la finalidad de tomar las decisiones que lleven a mejorar la práctica educativa.

Teniendo en cuenta los preceptos anteriores y, en aras de una mejor comprensión, para este capítulo, se entiende la relación entre evaluación y resultados del aprendizaje como el conjunto de estrategias, criterios, métodos y herramientas empleadas por el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje que le permiten al estudiante la demostración de habilidades y competencias que se han establecido y que son susceptibles de medir o comparar en relación con las metas propuestas desde lo planteado con lo esperado y su impacto en los resultados de las diferentes pruebas.

1.3.3 La evaluación como referente de calidad

Para llevar a cabo un proceso de evaluación es necesario efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa y en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad. Dicho de otra manera, no existe una lectura directa de la experiencia, sino un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. De este modo, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación y que le permitirá pronunciarse sobre la realidad que evalúa.

De acuerdo con Poggi (2008):

La evaluación puede definirse como el conjunto de normas o de criterios que sirven como base de lectura del objeto a evaluar, que constituye una especie de 'ideal' o de 'deber ser', lo cual implica que la evaluación sea, siempre, una lectura orientada por el marco, por la óptica, por la perspectiva de análisis, privilegiada por el evaluador (ya sea este un sujeto o un equipo). (p. 36-44)

Para Perassi (2008) la evaluación es un proceso inherente del ser humano y se aplica para verificar resultados al desarrollar una actividad determinada, ya sea de manera personal o institucional tal como ocurre en el sistema educativo. "La evaluación no nació en el territorio de la educación, sin embargo, impactó tan fuertemente en el mismo que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo" (p. 4-60).

Somos una sociedad en la que evaluación genera un temor cultural a asumir las responsabilidades, la idea del chivo expiatorio es lo que subyace detrás de cualquier evaluación. ¿Qué hice?, ¿me echarán?, ¿no realicé la tarea? Entonces aparecen los culpables, que siempre son otros, ese otro que quita el pecado o la culpa, por tanto, existe una escenificación de la evaluación, como ha ocurrido en los videos que realizan los docentes, donde las actuaciones son memorables.

Desde este mismo ángulo, para el MEN (2010) la evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo, cree que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente y significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. De esta manera, los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan a través de evaluaciones de aula internas y externas.

Es así como, el MEN establece que la evaluación institucional es una investigación evaluativa que se realiza en una institución educativa para obtener bases firmes de apoyo a la toma de decisiones sobre una política institucional, planificación y gestión educativa, administrativa y económica, siendo una herramienta para que las instituciones educativas observen y analicen sistemáticamente sus procesos y resultados, lo que implica disponer de información relevante sobre sus acciones, sus dificultades y sus logros, de modo que permita tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa. Esta evaluación, se cree que es realizada por la comunidad educativa donde el sujeto y objeto de análisis es la propia escuela. También se plantea como un análisis periódico y permanente, realizado por los propios actores involucrados en los procesos institucionales, permitiendo comprender los logros y dificultades que la comunidad educativa enfrenta; lo que posibilita la búsqueda de alternativas y estrategias para enfrentar las situaciones problemáticas y conservar, y enriquecer aquellas que hacen posible los mayores logros.

El MEN establece para Colombia como evaluación de calidad una prueba estandarizada que responda, no solo a los contenidos del currículo, sino a componentes heterogéneos (cognitivos, subjetivos, culturales y lingüísticos) que se han de poner en juego en situaciones de aula, especialmente en las tareas de lectura y escritura a partir de la utilización de diferentes estrategias discursivas (Bautier et al., 2004).

Pero, como en este *palabrario* también existen adoradores y fanáticos que para la satisfacción de sus egos defienden a ultranza ejercicios ministeriales y en río revuelto sacar provecho de sus afirmaciones, como lo confirma este apartado de Bohórquez (2013):

El examen de estado colombiano Saber 11 constituye un ejercicio de medición cognitiva de impacto trascendental en la sociedad colombiana. Con base en sus resultados se determina el acceso a la profesionalización de los cientos de miles de estudiantes que presentan la prueba en cada aplicación... (p. 135)

La anterior afirmación es la constante, hacer creer que hacemos, y como la política educativa colombiana no está centrada en el mejoramiento de la calidad educativa, los gobiernos de turno vienen implementando una serie de reformas en el sistema nacional de evaluación, a fin de, aparentemente, verificar los avances en el proceso educativo. Esta evaluación como política, es un mecanismo para medir la calidad educativa, y por otro lado es el proceso que permite valorar, desde una mirada formativa, la enseñanza-aprendizaje. Así las cosas, lo expuesto involucra aspectos referidos a la evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el aula, la Prueba de Estado Icfes-Saber 11° y la normatividad correspondiente. La prueba Saber 11°, evalúa a los estudiantes las áreas de Lectura crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Competencias Ciudadanas e Inglés (Icfes, 2103). Esta evaluación es exigida como requisito por parte de las universidades para el ingreso a la educación superior. Que, si miramos las lógicas contemporáneas, las universidades se inscriben y se someten a las condiciones globales de publicaciones y rankings internacionales, a la supuesta formación de alto nivel, donde por la hiperinflación educativa son más rentables las especializaciones, maestría y doctorados que los mismos pregrados y como lo sugiere Nussbaum (2013).

Desde otro punto de vista, para López (2012) el resultado superior en pruebas externas para colegios privados no necesariamente significa que estas escuelas sean de mayor calidad, puesto que las condiciones sociales, económicas, familiares y culturales de los estudiantes de los colegios públicos son, en su mayoría, muy distintas (inferiores o vulnerables) a las de los alumnos de colegios privados, lo que representa una desventaja en la presentación de las pruebas del ICFES, pues la teoría de la eficacia escolar reconoce que las condiciones propias de los estudiantes –su hogar y su entorno– afectan en gran medida el rendimiento de los alumnos. Lo que contrasta con la nómina estatal de docentes y directivos docentes que tienen mayor escolaridad y experiencia en el campo educativo.

También se ha mostrado como el clima institucional es importante para el desarrollo de las pruebas externas, pues docentes con autonomía en su desempeño pedagógico obtienen mejores resultados, lo cual es relacionado con que los docentes del sector privado están más satisfechos que los del sector público, al no querer cambiar de plantel educativo (Tobón et al., 2008). Pero, no solamente esa es la razón, también la mayoría de escuelas y universidades andan en función de los resultados e indicadores de los rankings, sometiendo a sus estudiantes y a sus docentes a presentar indicadores altos dándole, poca o nula importancia a la formación como individuo, llegando incluso a homogenizar las formas de vestir, hablar y actuar.

Las instituciones con más bajos rendimientos en las pruebas ICES se encuentran en colegios públicos, y están ubicados en los tres primeros estratos. En contraste con lo anterior, los colegios privados con los mejores desempeños están en los tres estratos más altos, de tal modo que las dotaciones físicas y el número de estudiantes por profesor, influyen de manera significativa en el rendimiento de pruebas externas, pues los colegios que tienen bajas dotaciones o hacinamiento son, en su mayoría, de bajo rendimiento. En los colegios con desempeño alto, la mayoría de los profesores consideran que cuentan con excelentes recursos para el desarrollo de su labor docente (Tobón et al., 2008). Pero lo anterior, pareciera decir que son equipamientos y todo supeditado a los indicadores de unos resultados que son medidos en desigualdad de condiciones, ya que poner en el mismo plano, un colegio de un municipio cualquiera con uno de una gran ciudad, no es ecuánime.

Si bien los resultados, de dichas pruebas, dejan en mejor condición a las instituciones educativas privadas, la formación humanística y ética comienza a ser cuestionable, porque parecía que los fines justificaran cualquier medio, precio que pagan docentes y estudiantes donde las instituciones no obtienen los resultados exigidos. En esta excluyente forma evaluativa, se categorizan instituciones, estudiantes y docentes de manera tal que se califica un proceso, para buscar algo que se torna aun abstracto, la calidad.

Mariano Fernández Enguita (2016) fortalece esta idea:

La tarea que debemos encomendar a la educación ante el emergente mundo global es similar a la que se le encomendó en la creación de los Estados nacionales: fomentar una comunidad moral que sirva de base a la necesaria comunidad política. Ninguna comunidad política, ni grande ni pequeña, ha sido, es, ni será nunca sostenible sobre la base del poder o de un frío acuerdo de intereses. (p. 35)

1.3.4 La calidad educativa: ¿una utopía?

La mayoría de definiciones de calidad de la educación se caracterizan por atender no solo el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que aluden también a los propósitos de la educación como práctica social. Por lo tanto, la calidad de la educación es una práctica que puede variar según el contexto social e histórico en que se ubica, es decir, está determinada por factores ideológicos y políticos, por las concepciones que se le hayan asignado al desarrollo humano en un entorno específico.

Bajo estos principios; la calidad de la educación, según Ravela et al., (2008), tanto en América Latina como en otros países, ha sido reducida a modelos de eficacia y efectividad del sistema educativo; de manera que se valoran elementos de cobertura, indicadores para la rendición de cuentas y resultados específicos de aprendizaje. Sin embargo, este alcance de calidad educativa es insuficiente, teniendo en cuenta los fines mismos de la educación, en tanto sustentan el tipo de sociedad que se quiere construir. Todo lo anterior hace de la calidad educativa un tema complejo, que requiere ser comprendido a partir de distintas dimensiones que convergen en un enfoque de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, y desde la relación de todos los factores y cuestiones que la afectan, como el contexto y los procesos mismos de la práctica de aula y sus resultados.

Para hablar de la calidad de las Instituciones Educativas en Colombia, Bonilla y Galvis (2012) manifiestan que el nivel de profesionalización de los docentes tiene un impacto positivo, aunque bajo, sobre el desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber 11. Se ha mostrado que la calidad de la educación, tanto en América Latina como en otros países, ha sido reducida a modelos de eficacia y efectividad del sistema educativo, de manera que se valoran elementos de cobertura, indicadores para la rendición de cuentas y resultados específicos de aprendizaje (De Chacín, Cadenas y Altuve, 2008; UNESCO, 2008). Sin embargo, este alcance de calidad educativa es insuficiente, teniendo en cuenta los fines de la educación, en tanto sustentan el tipo de sociedad que se quiere construir.

El efecto es diferenciado cuando se analizan las pruebas de Matemáticas y Lenguaje, siendo el nivel educativo del docente más importante para la primera, dando a entender que el nivel de educación de los docentes no tiene influencia en el rendimiento de los educandos en la prueba de Lenguaje, pero sí en el puntaje de Matemáticas. Ahora bien, se concluye que la planta docente tiene mayor nivel educativo en los colegios oficiales, pero el impacto que ello

tiene sobre el rendimiento en las Pruebas Saber 11° es mucho menor que en los colegios privados.

La calidad educativa sería el resultado de la presencia de determinados “insumos” que intervienen en la escolaridad. Para el caso de la escuela primaria, se consignan nueve insumos como determinantes de un aprendizaje efectivo, tales como bibliotecas, tiempo de clase, tareas en casa, libros de textos, conocimientos del profesor, experiencia del profesor, laboratorios, salarios del profesor y tamaño de la clase.

Al respecto, se considera importante aludir al concepto de calidad educativa desde el punto del modelo de la socioformación. Dicho concepto es parte de un enfoque de origen latinoamericano que busca contribuir al proyecto ético de vida de las personas, la convivencia, la calidad de vida, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental mediante proyectos colaborativos y el desarrollo del talento, articulando saberes de varias disciplinas mediante procesos de multi, inter y transdisciplinariedad, tomando en cuenta las características socioculturales de la región, como también el desarrollo del pensamiento complejo (Tobón, 2017). Se diferencia de otros enfoques como el socioconstructivismo en que tiene como misión directa mejorar las condiciones en las cuales viven las personas y generar un proceso de desarrollo a escala humana con prioridad en el ambiente. Se apoya en una taxonomía establecida por cinco niveles que orientan tanto los procesos de formación, como de mediación y gestión del currículo: nivel preformal, nivel receptivo, nivel resolutivo, nivel autónomo y nivel estratégico.

Este modelo propone una resignificación del concepto de calidad de la educación, en cuanto la calidad no se refiere al nivel de conocimientos que logran los estudiantes, ni tampoco al grado de desarrollo cognitivo o a la coherencia entre los procesos implementados respecto a lo planeado, y se refiere más a determinar el impacto del proceso de formación en la resolución de los problemas de una determinada comunidad y la contribución al desarrollo social sustentable, considerando los siguientes aspectos contextuales: la convivencia, la calidad de vida y el empleo a partir de acciones concretas que lleven a la sustentabilidad ambiental. Esto implica que las instituciones educativas formen a todos sus actores para la actuación real en el entorno de manera articulada, con flexibilidad y pensamiento complejo (Juárez-Hernández et al., 2017; Martínez-Iñiguez et al., 2017).

Por otro lado, es el proceso que permite valorar, desde una mirada formativa, la enseñanza-aprendizaje. Así las cosas, este marco teórico involucra aspectos referidos a la evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes

de los estudiantes en el aula, la Prueba de Estado Icfes-Saber 11° y la normatividad correspondiente.

Para López (2012), el resultado superior en pruebas externas para colegios privados no necesariamente significa que estas escuelas sean de mayor calidad, puesto que las condiciones sociales, económicas, familiares y culturales de los estudiantes de los colegios públicos son, en su mayoría, muy distintas (inferiores o vulnerables) a las de los alumnos de colegios privados, lo que representa una desventaja en la presentación de las pruebas del ICFES, pues la teoría de la eficacia escolar reconoce que las condiciones propias de los estudiantes –su hogar y su entorno– afectan en gran medida el rendimiento de los alumnos. Lo que contrasta con la nómina estatal de docentes y directivos docentes que tienen mayor escolaridad y experiencia en el campo educativo.

Las características socioeconómicas de los estudiantes son importantes ya que reflejan los niveles de segregación y desigualdad económica de la población atendida por el sistema escolar en el país. No obstante, es un indicador en el que es poco el grado de intervención desde el punto de vista de la política educativa. Las condiciones socioeconómicas de la familia ayudan a explicar una proporción muy importante de las diferencias en el logro escolar.

En consonancia con lo anterior, Cajiao (2008) expone que para comprender la importancia de la evaluación es necesario partir de un principio básico: todos los niños y niñas aprenden, lo que sucede es que no todos los estudiantes aprenden lo que las instituciones quieren que aprendan, no todos lo hacen de la misma manera, por eso una buena evaluación como referente de calidad debe indagar diversos aspectos, entre los que se cuentan qué quieren aprender los estudiantes, cuál es la forma de aprender de cada uno, qué es necesario que aprendan, qué aprenden los estudiantes por su cuenta y qué es importante aprender en cada etapa del desarrollo.

De esta forma, para esta investigación el concepto de evaluación dentro de las políticas educativas toma suma importancia, según Cajiao (2008), para que la evaluación sea referente de calidad, debe valorar el componente social, afectivo y cognitivo de los estudiantes, dando valor a lo que los estudiantes saben, explorar el talento particular, verificar la adquisición de las habilidades, competencias específicas y procesos creativos.

De allí deriva una serie de conclusiones y recomendaciones a los países en desarrollo, respecto de cuáles insumos priorizar en términos de políticas y asignación de recursos, lo cual es subsecuente hasta hoy desde los organismos internacionales. De este modo, al tiempo que desestimula la inversión en

los tres últimos –laboratorios, salarios docentes y reducción del tamaño de la clase–, aconseja invertir en los primeros y, más específicamente, en tres de ellos: incrementar el tiempo de instrucción, a través de la prolongación del año escolar, flexibilización y adecuación de los horarios, y asignación de tareas en casa; proveer libros de texto, vistos como expresión operativa del currículo y contándose con ellos como compensadores de los bajos niveles de formación docente.

Según Pérez et al., (2001) en educación el concepto calidad tiene seis dimensiones: academia y excelencia; ambiente y prestigio; funcionamiento y perfeccionamiento; valor agregado; satisfacción de usuarios; capacidad de respuesta.

En la actualidad el concepto de calidad educativa se visualiza respecto a la relación usuario, servicio y reconocimiento, en lo que es denominado movimientos de calidad (EFQM, ISO CWQC) tal como lo ve Vásquez (2013):

, ...tienen como fin último la satisfacción del cliente o la satisfacción del usuario y a partir del cual se deducen una serie de acciones y políticas a veces no muy adecuadas y pertinentes, expresadas en la rapidez como ciertas instituciones se plantean tiempos para logros de estándares, o cantidad de productos o usuarios que logran estándares del modelo, o las formas y técnicas de competitividad para obtener los premios de calidad y con ello posicionarse en el mercado de bienes y servicios. (p. 66)

Por otro lado, también se hace referencia a la eficacia, donde la educación logra sus metas y objetivos previstos, en otras palabras se puede decir si el estudiante aprende lo que debe aprender. El segundo punto de vista se refiere a la relevancia o pertinencia de los programas educativos, lo que indica que responde a los requerimientos necesarios para formar integralmente a los alumnos y los prepara para enfrentar un mundo global, acorde a las necesidades del contexto; y un tercer enfoque hace referencia a los recursos y a los procesos, lo que indica que la educación es de calidad si posee los recursos necesarios, como excelente planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, sistemas académicos y administrativos modernos, apropiadas técnicas de aprendizaje y suficientes equipos para lograr una educación de calidad.

Pero, más allá de los enfoques anteriores, la calidad de la educación de acuerdo con Rupérez (2000) es la que promueve en los estudiantes logros intelectuales, morales y emocionales de acuerdo con su contexto particular, lo cual maximiza la capacidad de alcanzar los logros por las instituciones educativas.

De esta manera, se trata entonces de visualizar un concepto de calidad más orientado al desarrollo humano, donde la educación de calidad debe fomentar la solidaridad, la justicia, la tolerancia, el respeto por los demás, los hábitos de mejoramiento y superación personal, que desarrolle un equilibrio emocional y mental a través del currículo para darle sentido a la vida. Una educación con calidad es la que sabe responder de forma eficiente a las necesidades de los individuos, entendiendo al mismo tiempo que ella debe inscribirse en las necesidades colectivas que tienen la escuela y la sociedad.

1.3.5 El problema de la eficiencia escolar

Los indicadores educativos son unidades básicas para evaluar y verificar el progreso de los sistemas escolares, son un estadístico simple o compuesto relacionado a un constructo educativo y son útiles para la elaboración de políticas públicas educativas. Los sistemas educativos se pueden comparar a través de los resultados académicos y de indicadores que permiten identificar lo que pasa en las instituciones educativas.

Específicamente para el indicador de Procesos Escolares, la Eficiencia Interna, contempla los procesos escolares en conjunto y representa una medida general de la capacidad de retener, alcanzar los niveles de logro establecidos por la escuela; este indicador se subdivide en seis aspectos: a) Promoción, b) Deserción escolar, c) Reprobación d) Transferencia de estudiantes a otras instituciones, e) Alumnos por docente, y f) Costo por estudiante. El abandono de los estudios, la reprobación constante y el consecuente rezago de los estudios son problemas que enfrentan las instituciones educativas (Romo y Hernández, 2005).

De acuerdo con Murillo et al., (2007), la magnitud del efecto escolar, sus propiedades, así como el estudio de los factores escolares, del alumno, del aula y del contexto, definen la eficacia escolar y lo relaciona con la perspectiva de una escuela eficaz como aquella que apunta a un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, para lo cual es necesario tener en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Los mismos autores plantean que las escuelas eficaces están estructuralmente más unidas, operan en conjunto, no como subsistemas independientes, sino en las que se distinguen los siguientes elementos: metas compartidas, consenso, trabajo en equipo, sentido de comunidad, liderazgo educativo, clima escolar y de aula, altas expectativas, calidad del currículo, estrategias de enseñanza, organización del aula, seguimiento y evaluación,

aprendizaje organizativo, desarrollo profesional, compromiso e implicación de la comunidad educativa y recursos educativos.

Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, tienen una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permiten una cultura de la eficacia (Murillo et al., 2007), pero también tiene relación con otros factores asociados tales como el socioeconómico de las familias, el nivel cultural, la relación de la etnia y lenguaje, el comportamiento, la satisfacción con la escuela y el autoconcepto de los estudiantes (Murillo et al., 2011).

El Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES) también ha implementado un modelo analítico de evaluación de la educación (Figura 1), denominada CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Productos), el cual permite realizar evaluaciones explicativas con relación al desempeño de los estudiantes, entendiendo el desempeño como el principal resultado del acto educativo. Estos ámbitos de evaluación del modelo CIPP se articulan con el modelo básico de la Eficacia Escolar y, por supuesto, con el Modelo Teórico Global de Eficacia Escolar Scheerens.⁵ Ante estas propuestas tan técnicas es necesario ampliar discusión para develar otras posibilidades y cuestionar las tendencias engañosas (Fernández, 2016), algunas de las cuales se asocian a las pruebas internacionales proclives a justificar la calidad educativa y la tendencia a caracterizar la calidad so pretexto de formar un ser global, digital y postindustrial (Carantón-Sánchez, 2018).

En síntesis, los estudios de Eficacia Escolar son un aporte a la calidad educativa en todas sus dimensiones, en tanto develan las relaciones y el efecto de los distintos factores que componen el sistema educativo, y como lo mencionan Ravela et al., (2008) tiene su acento en aspectos pedagógicos; en este sentido, la Eficacia Escolar se relaciona con la forma en que las escuelas comprenden los procesos de desarrollo psicológico y social de los estudiantes, cuentan con diferentes formas de enseñar y de evaluar que les permite orientar el trabajo pedagógico a lograr los resultados académicos y de formación personal esperados.

1.4 Consideraciones finales

Las prácticas de aula impactan el desempeño de los estudiantes, en consecuencia, el logro académico tiene dos dimensiones: la individual, ligada a

⁵ Modelo elaborado por Scheerens y Creemers para la segunda Reunión del Congreso Internacional de School Effectiveness and Improvement (icsei), celebrada en Rotterdam en 1989.

la responsabilidad del estudiante y la colectiva, ligada a la responsabilidad institucional como contexto del proceso de formación. Para ello, es necesario considerar la práctica de aula como una actividad compleja, dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, lo que significa que el docente debe ser mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica de aula, para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, en escenarios, donde convergen problemas sociales que son inherentes a los estudiantes en torno a un currículo oficial y un currículo oculto.

Referencias

- Alexander, R. (2012). *Visiones sobre educación caminos de reforma*. <http://www.robina-alexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/04/Alexander-Visiones-de-Education.pdf>
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39 (15), 8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Álvarez, B., Aguirre, M. y Vaca, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *REOP*, 21(2), 320-334.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educator*, 49(1), 13-27.
- Al-dhafiri, D.M. (2015). Teachers' perceptions of developmentally appropriate practices in teaching reading and writing for first grade students in kuwait. *Reading Improvement*, 52(3), 100-111.
- Arteaga, Q.M. (2005). Modelo Tridimensional de Transversalidad. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 241-274.
- Ateş, S., Yıldırım, K. y Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9(1), 44-51.
- Ausubel, D. y Novak, J.D (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. y Rochex, J.Y. (2004). Socialisation scolaire et non scolaire des élèves. Présupposés et mobilisés chez les jeunes évalués. Université de Paris. *Rapport de recherche pour le MENESR*. Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Bohórquez, C. (2013). Aplicabilidad de la lingüística textual y la psicolingüística en la composición de los ítems de selección múltiple del examen de estado colombiano. *Lenguaje*, 41(1), 59-80.

- Bonilla, M.L. y Galvis, L.A. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos sobre Política Económica*, 30, 114-163.
- Brain, V.L., García, J.M y Rua, L.G. (2014). *Concepciones de los maestros del área de lengua castellana sobre la enseñanza de la lectura. dos casos: colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana e Institución Educativa Javiera Londoño* [tesis de maestría]. Medellín: Pontificia Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cajiao, F. (2008). *Evaluar es valorar. Tercer Documento de trabajo: La evaluación del aprendizaje. Aspectos Pedagógicos Plan Decenal de Educación. Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula*. Ministerio de Educación. Bogotá. <http://>
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Carantón-Sánchez, J. (8, agosto, 2018). *Apuntes sobre una educación conflictiva*. [Sesión de conferencia]. Congreso Iberoamericano en Educación, Sociedad y Cultura. Universidad Católica de Manizales. Manizales: Colombia. Universidad Católica de Manizales.
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2015). Proyectos Formativos y Evaluación con Rúbricas. *Revista Paradigma*, 36(2), 74-98.
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educare*, 52(2), 423-447.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 63-87.
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M. y Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: Icfes.
- Castedo, E.A. (2014). *Enseñando en la era digital: ¿cambio de roles? estudio de caso del IES. de arzúa (a coruña)*. [tesis de master]. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Chacón, A.N; (2000). Humanismo y valores en la formación del profesional de la educación. El componente humanista y la formación de maestros cubanos. *Ciencia y Sociedad*, 25(4), 490-533.
- Comenio, J.A. (1657/1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Colección Sepan Cuántos, 167. (Trabajo original publicado en 1657).
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1324. Bogotá.

- Coscollola, M.D. y Graells, P.M. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar*, 37(19), 169-175.
- Cubides, C.A., López, P.A., Cardozo, S. (2014). *Caracterización de la enseñanza del aprestamiento para iniciación de la lectura, la escritura y la matemática*. Madrid: UCM.
- De Chacín, R.A., Cadenas, M. y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista pedagógica*, 85, 215-244.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Vega Impresores.
- De Zubiría, M. (1999). *Seis didácticas. Módulo de especialización en desarrollo intelectual*. Bogotá: FAMDI.
- De Zubiría, S., J. (2014) El desarrollo del pensamiento, prioridad de la educación actual. *Revista Internacional Magisterio*, 66, 3-18.
- Díaz, M. (1986). Una caracterización de los modelos pedagógicos. *Educación y Cultura*, 7, 63-66.
- Duque L.A. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, 6, 144-156.
- Edwards-Groves, C. (2012). Interactive Creative Technologies. Cambio de prácticas de aprendizaje y pedagogía en el aula por escrito de Australia. *Diario de la Lengua y Alfabetización, La*, 35(1), 99.
- Fernández E, M. (2016) *La educación en la encrucijada*. España: Fundación Santillana.
- Flórez, O.R. (2010). La dimensión pedagógica-formación y escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 208-209.
- Henao, A.O. (1997). Didáctica de la lecto-escritura e informática. *Informática Educativa*, 10(1), 75-92.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Hernández, S.A. y Flores, D.L. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.
- Fernández, M.A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. México: Educatio Siglo XXI.
- Flórez, O.R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Freinet, E. (1977). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Laia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Bogotá: Siglo XXI

- Freire, P. (1991). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Editorial América Latina.
- Furman, G. (2012). *Schools community. From promise to practice*. New York: University of New York Press.
- García, C.B., Loredó E.J. y Carranza P.G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15.
- González, A.E. (1999). Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas. *Reencuentro*, (25), 58-68.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- González-Weil, C., Martínez, M.; Martínez, C.; Cuevas, K. y Muñoz, L. (2009). La Educación Científica como apoyo a la Movilidad Social: Desafíos en torno al rol del Profesor Secundario en la Implementación de la Indagación Científica como Enfoque Pedagógico. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 63-78.
- González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105 https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4704/31129_2008_13_04.pdf?sequence=1
- Goodman, K. (2001). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- Guerrero, J.L. y Ragel, L.L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza y Teoría*, 22, 341-368.
- Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. 9(2). http://digibug.ugr.es/handle/10481/15261#WdeVM4_WzeY
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, 23(1), 94-105. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Jané, M. (2004). *Evaluación y aprendizaje de la arquitectura, efectos de la autoevaluación, de la evaluación por pares y la evaluación por colaboración, en el aprendizaje del diseño arquitectónico*. [Tesis de Maestría]. Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Suárez, N. y O'shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 395-414.
- Juárez-Hernández, L. G. et al., (2017). Sustainable social development. A socioformative approach. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 43-50. <https://googl/aJeSvw>

- Juste, R. P., Rupérez, F. L., Ortiz, M. D. P., y Fernández, P. M. (2000). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación* (81). Narcea Ediciones.
- Kist, S., Carvalho, M.J. y Bittencourt, J. (2013). One laptop per child and its implications for the process of written language learning. A case study in Brazil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 51-68.
- Labra, J.P. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, (1), 255-279.
- León, B. (2009). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- Lorenzatti, M. y Cragnolino, E. (2008). Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos. *Linhas*, 8(1), 109-123.
- Llamazares P.M., Ríos G.I. y Buisán S.C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 309-326.
- López, M.S. (2012). Estimating the school effect in Colombia: 1980-2009. *Estudios Gerenciales*, 28, 49-68.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 7-20.
- Machuca, D.C. (2013). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106.
- Martínez, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32.
- Martínez-Iñiguez, J. E. et al., (2017). Resignification of the concept of quality of education from the socioformación. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 36-42. <https://goo.gl/aJeSvw>
- McLaren, P. y Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer ya escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psyke*, 15(2), 45-55.
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 29(1), 69-92.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C.A., Aslan, O. y Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers y Education*, 55(1), 84-91.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (programas de formación inicial de maestros*, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Moncada, H.M., Gallego, N.G., Morales, O.J. y Betancur, C.F. (2012). *Relación entre los Modelos pedagógicos y el Proyecto Educativo Institucional de la IEVS*. [Tesis de grado]. Pereira: Universidad Católica de Pereira, Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano.
- Mora, I.R. (2012). Desarrollo de competencias profesionales en el espacio europeo de educación superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de comunicación, *Vivat Academia*, 117, 1318-1340.
- Murillo, F.J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E. y Hernández, M. L. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. Javier & Hernández-Castilla, Reyes (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *Relieve*, 17(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. & Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Palomares, M.P. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de grado en educación primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*, 50, 65-80.
- Pereira, C., Hernández, G., y Gómez, I. (2011). El valor predictivo de los exámenes de Estado frente al rendimiento académico universitario. *Educación y Educadores*, 14(1), 51-65.
- Pérez, R. y otros. (2005) *Hacia una educación de calidad*. Narcea.
- Pérez A.M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71-88.
- Pérez, R.V. y La Cruz Z.A. (2014). Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, (21), 1-16.

- Pleschová, G. y McAlpine, L. (2016). Helping teachers to focus on learning and reflect on their teaching: What role does teaching context play? *Studies in Educational Evaluation*, (48), 1-9.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobres sentidos y prácticos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 36-44
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. *Documento de Trabajo 40*. Santiago de Chile: PREAL.
- Rionda, F.D. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2(3), 1-22.
- Rodríguez-Valls F. y Ponce, G. (2013). Classroom, the We Space: Developing Student-Centered Practices for Second Language Learner (SLL) Students. *Education Policy Analysis Archives* 21(55-57), 1-18.
- Rodríguez, J.A. (2014). Del modelo al modelaje: enseñando leer ya escribir con ejemplo. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 7(2), 51-59.
- Rocha V.D. (2012). *La influencia de la lectura comprensiva en el rendimiento académico*. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Romo, A. y Hernández, P. (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior en México*. Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Salas, A.L. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 2-6.
- Santiago, G.Á; Castillo P.M. y Morales, D.L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, 26, 27-38.
- Selfa, S.M. y Villanueva, R.J (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 125-135.
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras. *Revista Educere*, (6), 247-257.
- Tamayo, O. (2002). Enseñanza de las ciencias: Aspectos epistemológicos, pedagógicos y curriculares. En *Didáctica, módulo XII de la Maestría en Educación – Docencia*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, (71), 33-51.
- Tobón, S. (2001). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, D., Valencia, G., Ríos, P. y Bedoya, J.F. (2008). Organización jerárquica y logro escolar en Medellín: un análisis a partir de la función de producción educativa. *Lecturas de Economía*, 68, 145-173.

- Tobón, S., Gonzáles, L., Nambo, J.S. y Vásquez, J.M. (2015). La socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7 – 29.
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J.S, Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (ksQL)*, 1(1), 9-35 <https://goo.gl/aJeSvw>
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Nuñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XX1*, 23(2), 187-210, DOI: 10.5944/educXX1.23894
- Vásquez Tasayco, A. (2013). Calidad y Calidad educativa. *Investigación Educativa*, 17(2), 49-71
- Vasco, C. (2004). Estándares básicos de calidad para la educación. Introducción a los estándares básicos de calidad. [Documento de trabajo]. MEN-Ascofade
- Vera B.D., Osses, S. y Schiefelbein F.E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310.
- Vigotsky, L. (1980). Mind and society. The development of higher psychological processes. London: Said.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357-382.
- Villalobos, J. y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Yepes, R. L. G. (2010). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista educación y pedagogía*, 16(38), 75-85
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá, Magisterio.
- Zúñiga, T. N. M. (2012). Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los estudiantes de Educación Superior en la región caribe colombiana. *Dimensión empresarial*, 10(1), 100-107.

Modelos de orientación educativa desde la socioformación

David de la Oliva¹

2.1 Introducción

El propósito de este capítulo es aclarar cuál es el Modelo de Orientación Educativa más eficaz para guiar el trabajo de los Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación Educativa. Estos Equipos y Departamentos están establecidos en la mayoría de los países del mundo para apoyar la acción tutorial desarrollada, tanto en la Educación Inicial y Básica, como en la de Educación Media Superior.

Dado que la Orientación Educativa es solo una pequeña parte de las Ciencias de la Educación y de la Psicología, los Modelos de Orientación Educativa se limitan a tratar de establecer el funcionamiento de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de Orientación Educativa. Por lo que es básico no confundir: “Modelo Educativo” con “Modelo de Orientación Educativa”, como se precisará más adelante.

En algunos países del mundo, se asoció la creación de Equipos Psicopedagógicos y de Departamentos de Orientación Educativa a los denominados “Programas de Integración Educativa”. Por ello, en esos países la misión de estos equipos o departamentos era apoyar la integración de alumnos con discapacidad de Centros de Educación Especial a Centros Regulares. Sin embargo, en la mayoría de los países del mundo la creación de estos equipos y departamentos se mantuvo más cercana a la concepción general de Orientación Educativa. No obstante, en las décadas de los ochenta y los noventa, este tema se abordaba desde un sinnúmero de paradigmas, teorías y

¹ Doctor en Psicología; docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México. Correo electrónico: culturasinclusivas@hotmail.com

modelos, dando lugar a una gran confusión en torno a las competencias y ámbitos de intervención de dichos equipos y departamentos.

Actualmente, han servido de aclaración tanto las clasificaciones de Modelos que se expondrán más adelante como el marco teórico de la socioformación. Este nuevo enfoque educativo latinoamericano tiene como meta mirar la formación de los seres humanos desde la complejidad y desde el contexto de los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización (Hernández, Nambo, López y Núñez, 2014; Tobón, 2013).

2.2 Antecedentes históricos de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica

Siguiendo a Vélaz de Medrano (1998), la Orientación Educativa surgió como ámbito académico y profesional a principios del siglo xx. En Estados Unidos, Davis, en 1900, introdujo el primer programa de orientación vocacional y moral en la escuela. Pero, fue en 1909, cuando Parsons publica un libro titulado *Vocacional Guidance* o, en español, *Orientación Vocacional*. Por su parte, Kelly, en 1914, utiliza por primera vez el término Orientación Educativa en su tesis doctoral. En este sentido, los factores sociológicos, pedagógicos y psicológicos más importantes para el surgimiento de este nuevo ámbito fueron cuatro:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales en Europa y en los Estados Unidos, causado por la necesidad de capacitación e inserción profesional de los jóvenes de las clases menos favorecidas, va a promover reformas sociales y la aparición de diversas iniciativas en el campo de la Orientación Vocacional. Sus rasgos más característicos eran el intento de corregir las desigualdades sociales y su desvinculación de los sistemas educativos formales. Un ejemplo de este movimiento es la creación por Frank Parsons de la primera Oficina de Orientación Vocacional de los Estados Unidos en 1908.
- b) El desarrollo del movimiento psicométrico y del modelo basado en la teoría de rasgos y factores –la necesidad de conocer las características de los sujetos con el fin de orientarles hacia la profesión más adecuada– hace que la Orientación y la Psicopedagogía entren en el campo de la psicometría y del diagnóstico. Además, esta metodología, que se creía más fiable y objetiva, daba un mayor estatus epistemológico y profesional a este ámbito.
- c) En los años 30 aparece el movimiento americano del *counseling* (consejo) que hace que la intervención psicopedagógica se centre en los casos

problema y en el fracaso escolar. Este término es utilizado por primera vez por Proctor, Benefield y Wrenn (1931) para definir el proceso encaminado a ayudar a los jóvenes en la comprensión adecuada de la información vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y expectativas. Con el desarrollo del movimiento por la 'higiene mental', que centra su atención en las dimensiones afectivas y en los conflictos personales, el 'counseling' toma un enfoque más clínico, siendo Rogers (1942) quien aportará una visión terapéutica basada en las premisas humanistas.

- d) Las organizaciones profesionales de Orientación y Psicopedagogía que surgen a lo largo del siglo xx impulsan su desarrollo institucional, profesional y académico. Por ejemplo, en 1951 se funda la *Association Internationale d'Orientalion Scolaire et Professionnell (A.I.O.S.P)* considerada como una extensión de la norteamericana *National Vocational Guidance Association (N.V.G.A.)* que agrupa a organizaciones nacionales de más de cuarenta países.

Un quinto aspecto que según Solé (1998) caracteriza la evolución del nuevo ámbito profesional y académico que constituye la Psicopedagogía y la Orientación Educativa es la confluencia a lo largo del siglo xx de dos tradiciones académicas diferentes: la Psicología y la Pedagogía. En palabras de Solé (1998, p. 25): "[...] parece claro que mientras que [...] los psicólogos iban aproximándose a campos más pedagógicos, también los orientadores se han ido nutriendo progresivamente del conocimiento psicológico".

En la tradición psicológica hay que destacar la fecha de 1913. En ese año, Burt crea en Londres el primer servicio psicológico con el fin de ocuparse, con una perspectiva clínica, de los trastornos evolutivos y comportamentales de los niños escolarizados. Esta experiencia contará con seguidores en Europa y en Estados Unidos en las primeras décadas del siglo xx, asumiéndose tareas de diagnóstico, consejo individual, terapia y reeducación.

A partir de los años 50 empieza a producirse una reconceptualización de este tipo de servicios que ha llegado hasta nuestros días. El psicólogo empieza a tener contacto directo con las escuelas y los maestros, lo que lleva a ampliar el campo de interés de la Psicología, cuestionándose la validez del modelo clínico y pasándose a una perspectiva más contextual. El término de intervención psicológica se va ampliando cada vez más. Allen (1970) reformula las distinciones hechas por Caplan (1970) en el campo clínico y habla de tres tipos de intervención: primaria, cuya finalidad es evitar o disminuir el riesgo de trastornos; secundaria, que persigue la detección y el tratamiento

precoz de los problemas; y terciaria que implica la aplicación de tratamientos correctivos del problema a nivel individual. Con una denominación diferente, pero con una clara similitud, Baltes (1980), distingue entre: intervención enriquecedora, que trata de realizar actuaciones para favorecer el máximo nivel de desarrollo en el ser humano; intervención preventiva, dirigida a evitar la aparición de dificultades o a su detección precoz; e intervención correctiva, cuya finalidad es paliar las disfunciones que ya han surgido. Así, en los últimos cuarenta años se ha tendido hacia la conceptualización de modelos en los que las intervenciones preventivas y enriquecedoras o de desarrollo priman sobre las correctivas. De igual forma, ha comenzado a hablarse de intervención psicopedagógica.

2.3 Principales áreas de la orientación educativa y de la intervención psicopedagógica

Antes de comenzar a especificar las áreas de la Orientación Educativa, conviene recordar que, actualmente, esta disciplina se concibe como un factor de calidad para conseguir los objetivos generales de la Educación (De la Oliva y Martín, 2005); los cuales se pueden resumir en dos (Coll, 2004):

1. Individualizar a los alumnos, es decir, conseguir que tengan su propia personalidad y proyecto de vida. Para ello, se necesita la atención a la diversidad.
2. Socializar a los alumnos, es decir, conseguir que convivan con los demás. Para ello, se necesita la comprensividad, es decir, buscar elementos comunes en el currículum a todo el alumnado.

Estos dos objetivos están en tensión y en constante polémica, cuando más se tiende a la individualización más se aleja uno de la socialización. Idealmente, hay que buscar el equilibrio entre estos dos puntos. Por ejemplo, en México, los símbolos patrios es un elemento comprensivo del currículum. Sin embargo, algunos alumnos que profesan religiones con creencias diferentes en este tema, a veces se les obliga a participar activamente en los eventos relacionados con los mismos. Desde las ideas anteriores, se aconseja que estos alumnos participen en estas actividades como meros oyentes, sin obligarles a formar parte de los desfiles. Con ello, se trata de equilibrar la atención a la diversidad con la comprensividad.

Pasando ya a las principales áreas de Orientación Educativa y de Intervención Psicopedagógica, Vélaz de Medrano (1998), después de una intensa revisión de autores, señala tres:

- a) La Orientación para el Desarrollo de la Carrera u Orientación Académica y Profesional: Rodríguez y Figuera (1995) han realizado una síntesis de los principios a los que debería responder la orientación para el desarrollo de la carrera en cualquier sistema educativo: 1. debe incorporarse como un objetivo educativo más a la escuela y al contexto comunitario; 2. debe ir dirigida a todos los alumnos, respetando la diversidad y la individualidad; 3. se puede y se debe integrar en cualquier experiencia educativa (y hay que añadir, en cualquier de las etapas educativas obligatorias o no obligatorias, aunque tradicionalmente se haya asociado con la Secundaria por su carácter propedéutico y de final de etapa).
- b) Orientación en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje dirigida, actualmente, a toda la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres, entre otros).
- c) Orientación para el Desarrollo Humano: en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (1996, p. 88) se define la Educación para el Desarrollo como aquella que: "Deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades". Dentro de una perspectiva más psicológica se habla de una intervención que trata de promover el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2009) para llegar a una felicidad plena (Seligman, 2011) mediante programas previamente diseñados, con la colaboración de tutores y docentes. Otra forma de concretar este ámbito de la orientación es la de los denominados temas transversales (Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación Ambiental, Educación para el Ahorro, entre muchos otros) que, en muchos países, se ubican dentro del currículum e intentan complementar la educación integral del alumno.

Como se señaló al comienzo de este punto, hay que complementar estas áreas con los conceptos de "Comprensividad" y "Atención a la Diversidad", siendo también temas transversales a todas las áreas. Por todo ello, la misma autora define Orientación Educativa como un:

conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de

los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (Vélaz de Medrano, (1998, pp. 37-38)

En esta definición se puede apreciar, entre otras cosas, que la Orientación Educativa se concibe como la fundamentación teórica de la Intervención Psicopedagógica.

Por último, hay que señalar que la Orientación se ha operativizado, en la mayoría de los países del mundo, en forma de Equipos Psicopedagógicos y/o Departamentos de Orientación Educativa. En ambas modalidades, estos equipos o departamentos están compuestos por varios profesionales con distintos perfiles formativos. En general, todo equipo o departamento cuentan, al menos, con estos tres perfiles profesionales²:

- Un especialista en psicopedagogía (que puede ser tanto un psicólogo como un licenciado en Ciencias de la Educación o similar).
- Un maestro con formación en Trabajo Social.
- Uno o varios maestros especialistas en el campo de la Atención a la Diversidad.

A fin de resumir todos estos perfiles, en una palabra, en el siguiente apartado se hablará de ellos con la denominación de Orientadores como se puede encontrar en la literatura científica. Por supuesto, esto no significa que no puedan orientar los docentes, tutores y familia.

2.4 Las dimensiones de intervención psicopedagógica del modelo de orientación educativa socioformativo

Durante el siglo xx, surgieron una infinidad de propuestas de Modelos de Orientación Educativa. Esto conllevó una gran confusión entre los profesionales de la Orientación, ¿cuál era el modelo o los modelos adecuados? El problema de partida es que los autores utilizaban diferentes concepciones de modelo como muestra el cuadro de clasificación de modelos de Álvarez y Bisquerra (1997), lo cual daba lugar a una infinidad de posibilidades. Junto a esto, no había una claridad teórica en cuanto al Paradigma, Marco Teórico y Enfoques más adecuados en Educación.

² A fin de resumir todos estos perfiles, en una palabra, en el siguiente apartado se hablará de ellos con la denominación de Orientadores como se puede encontrar en la literatura científica. Por supuesto, esto no significa que no puedan orientar los docentes, tutores y familia.

Tabla 1. Tipología de Modelos de Orientación Educativa

Modelos teóricos	Modelo Conductista, M. Humanista. M. Psicoanalítico, M de Rasgos y factores, M. Cognitivo, M. Ecléctico, Logoterapia de V. Frankl, el Análisis Transaccional, la Gestalt, entre muchos otros.	
Modelos de intervención	Básicos	-Clínicos -Servicios -Programas -Consulta
	Mixtos Modelos resultantes de la combinación de modelos básicos.	-Modelo psicopedagógico -Modelo sociocomunitario -Modelo ecológico -Modelo micro y macropicos -Modelo comprensivos -Modelos holísticos -Modelo sistémicos -Sistemas de programas integrados. -El modelo CEPSI
Modelos organizativos	Modelos institucionales	-Ministerio de Educación y Cultura Española. -Comunidades Autónomas -Países de la Unión Europea -Estados Unidos
	Modelos particulares	-Centros educativos privados -Gabinetes privados de orientación.

Fuente: Álvarez y Bisquerra (1997).

En general, en la literatura científica se encuentran dos concepciones de “Modelo de Orientación Educativa” extremas, pero, a la vez, complementarias:

- La acepción como “marco interpretativo de la realidad”, en otras palabras, entender que modelo es lo mismo que paradigma o que teoría.
- La concepción de modelo como “guía para la acción”, como pautas de intervención con un elemento en común. En este último caso, Álvarez y Bisquerra (1997), señalan que los modelos son: “una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención” (p. 23).

Desde los 90 y siguiendo el campo de la Orientación Educativa (y no el de la Educación que es mucho más amplio), a la anterior fundamentación se le

han añadido una serie de pautas de intervención, conformando el denominado Modelo de Orientación Educativa Constructivista o también denominado Modelo de Orientación Educativa Psicopedagógico (Solé y Colomina, 1996; Monereo y Solé, 1996; Álvarez y Bisquerra, 1997; De la Oliva et al., 2005; 2013, entre otros). Sin dejar totalmente de lado estos referentes, en este capítulo se va a defender una nueva reconceptualización de estas propuestas desde la socioformación. El modelo propuesto se denominará: Modelo de Orientación Educativa Socioformativo y tratará de responder a las demandas de orientación educativa y tutoría que retan a los jóvenes en la nueva sociedad del conocimiento.

El modelo de Orientación Educativa Socioformativo integra las referencias de modelos clásicos de intervención como el de Consulta (definido por una intervención indirecta, por ejemplo, entre orientadores, docentes y alumnado) y el modelo de Programas (definido por un análisis de necesidades, una marcación de objetivos, una organización de actividades y una evaluación de las mismas) al tener en cuenta factores de intervención como la cultura y la organización (Tobón et al., 2020). Asimismo, son fundamentales las nuevas ideas sobre emprendimiento e intervención a través de Proyectos Formativos elaboradas por Tobón (2001) en esta nueva concepción de intervención psicopedagógica.

Tabla 2. Dimensiones y polos del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo

<i>Criterios o ejes</i>	<i>Dimensiones del modelo de orientación educativa socioformativo</i>	<i>Polos más alejados</i>	<i>Polos más cercanos</i>
Básicos	Concepción del desarrollo humano.	Innatista Ambientalista	Socioformativa ←────────────────→
	Finalidad de la intervención.	Remedial	De desarrollo y preventiva ←────────────────→
	Enfoque de la realidad.	Lineal-causal	Sistémico-Complejo ←────────────────→
	Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro.	Experta y colaboradora ²	Simétrica y directiva ←────────────────→
Específicos	Dirección de la intervención.	Directa	Indirecta ←────────────────→
	Organización de la intervención.	Reactiva	Proactiva ←────────────────→

Fuente: De la Oliva y otros (2005).

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el Modelo de Orientación Educativa Socioformativo es flexible y adaptable, pero con unas finalidades claras e interrelacionadas, determinadas por los denominados en el cuadro "Polos más cercanos" a dicho modelo.

En este sentido, el enfoque socioformativo del desarrollo humano conlleva una intervención dirigida a toda la comunidad educativa (Hernández et al., 2014), con una finalidad predominantemente de desarrollo y preventiva que, a su vez, implica tener en cuenta todo el contexto educativo para llevarse a cabo (perspectiva sistémica ecológica). Por el contrario, una intervención de tipo causal-lineal con una finalidad remedial se suele dirigir solo a alumnos con graves dificultades sin coordinación con el resto de los agentes educativos, lo que es más acorde con un enfoque innatista. De esta manera, los polos extremos de estas dimensiones definen lo que se ha venido denominando desde los 90 como Enfoque Educativo y Enfoque Clínico de Orientación Educativa.

Martín y Solé (1990) explican así estos dos enfoques:

[Enfoque educativo] [...] en él se presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico. Es por ello por lo que se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar [...] El enfoque adoptado en este caso supone la intervención en el contexto amplio del proceso educativo y se traduce en diversas tareas [...].

[Enfoque clínico] [...] hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, con una interpretación restrictiva incluso de la faceta psicológica, ya que la intervención se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en realizar, por tanto, la rehabilitación que se considera necesaria [...] se prescinde en consecuencia del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo. (pp. 464-465)

Desde los 90, todos los autores citados anteriormente defienden el Enfoque Educativo frente al Enfoque Clínico. En este sentido, no hay que confundir Enfoque Clínico con Psicología Clínica. En la mayoría de los países del mundo está separada la Orientación Educativa de la Psicología Clínica, teniendo objetivos y perfiles formativos y profesionales totalmente diferentes. La Orientación Educativa se encarga de atender las áreas mencionadas en el tercer apartado de este capítulo, mientras que los Psicólogos Clínicos se han centrado, principalmente, en la atención de personas con trastornos mentales. No obstante, en la primera década del siglo XXI, ha surgido la Ciencia del Bienestar (Seligman, 2011), que se está convirtiendo en un punto de encuentro y colaboración entre estas dos disciplinas y profesiones.

A continuación, se van a aclarar las dimensiones y polos del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo. Según Monereo y Solé (1996),

el Orientador que tiene una relación de “experto” con el centro educativo actúa como resolutor de problemas de conducta y aprendizaje utilizando un repertorio de técnicas especializadas que aplica directamente al alumno, prescribiendo a profesores y padres lo que ‘deben hacer’ para potenciar el tratamiento. Esta relación profesional suele derivarse de un enfoque clínico de intervención y los problemas que se asocian a esta forma de trabajo son múltiples, entre otros, exime de sus responsabilidades a padres y profesores (Núñez y Tobón, 2006), creando, por parte de estos, unas altas expectativas de una solución rápida del problema del alumno que, cuando no es satisfecha, produce desconfianza y recelo hacia el orientador.

Por el contrario, el orientador que tiene una relación colaborativa con el centro educativo corresponsabiliza a padres y profesores en su intervención, estableciendo una continua búsqueda de consenso con ellos sobre las decisiones educativas que es preciso tomar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. De este modo, genera expectativas más realistas entre profesores y padres que sí pueden ser satisfechas, creando, por ello, un clima de confianza mutua y de corresponsabilidad.

En este sentido, la intervención indirecta se asocia con una relación profesional colaborativa entre el orientador y el profesorado. En ella, el orientador se convierte en un asesor y formador de, por ejemplo, docentes y directivos y, estos últimos, son los que se relacionan directamente con el alumno y su familia. Por eso se denomina intervención indirecta, en el sentido, que el orientador no trabaja directamente con el alumnado, sino con los docentes y directivos. De esta forma, al mejorar las competencias de un docente o tutor, dentro de las cuales se asocian las relacionadas con el manejo de tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez et al., 2019), se ven beneficiados todos los alumnos de este docente o tutor a lo largo de toda su carrera profesional. Sin embargo, el orientador que establece una relación de experto-resolutor clínica suele intervenir de forma directa e individual con los alumnos. Por supuesto, también son posibles las intervenciones mixtas, tanto directas como indirectas en algunos casos.

De nuevo, esta dimensión se relaciona con las otras dimensiones del modelo. La característica principal de una intervención proactiva es la planificación de la intervención y su foco en toda la comunidad educativa, lo que puede indicar su carácter de desarrollo y preventivo. Conviene en este punto, diferenciar entre intervención de desarrollo (la dirigida, por ejemplo, a mejorar las competencias de un alumno) y la preventiva (la dirigida a prevenir la aparición de un problema específico como embarazos no deseados).

En el otro extremo está la intervención no planificada (reactiva) que actúa según la demanda del centro educativo. En otras palabras, la intervención reactiva suele consistir en que el orientador “trata” los problemas graves de alumnos específicos a demanda de los profesores o las familias en su despacho o aula de apoyo. Evidentemente, esta intervención está más relacionada con el enfoque clínico y está demostrada su baja eficacia e impacto por múltiples autores en contextos educativos (Martín y Solé, 1990; 1993; Álvarez, 1994; Solé, 1998; Vélaz de Medrano, 1998: 2002; Monereo y Pozo, 2005 y De la Oliva, 2005, entre otros).

En este sentido, Vélaz de Medrano (1998) explica los principios que deben superar a las clasificaciones de modelos de Orientación Educativa de los noventa de la siguiente manera:

1. La intervención del Equipo Psicopedagógico ha de dirigirse a toda la Comunidad Educativa.
2. La intervención, por tanto, será sobre todo indirecta (siendo responsables máximos de la intervención directa con el alumnado y sus familias, los docentes y tutores), por lo que el papel del Equipo Psicopedagógico o Departamento de Orientación Educativa será más de consulta y de formación del orientador a directivos, docentes y tutores con un papel mediador y un estilo colaborador. Esto hace que la intervención directa del Equipo Psicopedagógico sobre un alumno solo pueda afrontarse en contadas ocasiones y por razones excepcionales, añadiendo a las razones expuestas anteriormente, el alto número de alumnos en los centros.
3. La intervención se realizará a través de la integración de programas, por tres vías:
 - De forma aditiva, es decir, añadiendo el programa de forma independiente al currículum (por ejemplo, realizando un taller de estrategias de aprendizaje para alumnos de último grado de primaria fuera del horario docente).
 - Infusiva, a través de la difuminación de los contenidos del programa dentro del currículum. Esta estrategia, también llamada de Educación Transversal, consiste en comprometer a todos los maestros para que, por ejemplo, relacionen sus contenidos del programa con Educación Ambiental.
 - Mixta, utilizar a la vez las dos anteriores estrategias.

Ciertamente, la puesta en práctica del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo no está exenta de dificultades. Por ello, conviene aclarar en qué condiciones y con qué estrategias se puede llevar a cabo.

2.5 Condiciones para la implementación estratégica del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo

El primer punto importante para la implementación de un nuevo modelo de intervención es la convicción de las personas que lo van a liderar, en este caso, la convicción de los miembros del Departamento de Orientación Educativa o del Equipo Psicopedagógico. Este ya es un paso difícil, pues todo cambio supone momentos de confusión y estrés y, como han demostrado algunos de los autores citados anteriormente, muchos Orientadores Educativos todavía tienen una concepción de la Orientación Educativa más clínica que educativa. Sin embargo, es inevitable la necesidad de cambios ante las nuevas necesidades de la sociedad. En este sentido, diversos autores hablan de cuatro culturas escolares:

1. **Individualista:** generalmente los maestros trabajan solos, por situaciones conflictivas y limitaciones de la organización. El aislamiento es como un mecanismo de defensa ante las presiones externas, persistiendo los problemas de trabajo y un mal ambiente social.
2. **De grupos enfrentados:** existen subgrupos en el trabajo (por departamentos, materias, grados o diferentes afinidades) aislados del resto de los grupos. Por ello, se reduce la capacidad de empatía y relación con los miembros de otros grupos favoreciendo jerarquía y rivalidades entre ellos. Esto mantiene la inmovilidad de la escuela, limitando su potencial de cambio. Este tipo de cultura no favorece el aprendizaje flexible, el crecimiento personal ni la capacidad de respuesta a las necesidades emergentes.
3. **La colegiabilidad artificial** es un tipo de cultura en la que cumplir con los trámites administrativos es el fin principal de la organización. Los docentes trabajan juntos solo para cumplir tareas burocráticas. Suele ir acompañada de una toma de decisiones vertical o de arriba a abajo.
4. **Cultura de colaboración:** la colaboración no se restringe a horarios ni en los espacios, sino que se impregna en todas las actividades del centro en busca de perfeccionamiento continuo. Suelen surgir por iniciativa de los docentes y generalmente están orientadas al desarrollo. Su forma participativa es la democracia y las decisiones consensuadas.

Siguiendo esta idea, algunas tipologías de organización de las escuelas muy pertinentes a este análisis:

1. Escuela errante: (Dinámica pero inefectiva) se caracteriza por ser hiperactiva, volcada en procesos de innovación y cambio, pero sin objetivos claros, ni estabilidad en las iniciativas. Estaría ejemplificada por aquellas escuelas en las que se empiezan muchas cosas, pero pocas se terminan.
2. Escuela paralizada: (Estática e inefectiva) correspondería a centros con resultados pobres en la que los docentes trabajan de manera aislada y tienen expectativas bajas. En este tipo de escuelas, el fracaso se atribuye a causas externas.
3. Escuela paseante: (Estática pero efectiva) sería aquella tranquila, estable y tradicional, que intenta seguir consiguiendo logros alcanzados en otros tiempos, pero evita las innovaciones que puedan producir alteraciones incontroladas.
4. Escuela en marcha (dinámica y efectiva) sería la que ha alcanzado mayor equilibrio entre la estabilidad y el cambio, siendo capaz de impulsar procesos de transformación con garantía, planificación y modificación de las estructuras necesarias.

En las escuelas que predominen culturas de tipo vertical, es decir, donde el equipo directivo es quien toma todas las decisiones, lo primero será convencer, motivar y comprometer a ese equipo directivo en la implementación de este nuevo modelo de orientación educativa. Es mucho lo que se le puede ofrecer a los directores sobre las ventajas de esta nueva forma de intervención, quizá una idea muy persuasiva es la posibilidad de mejorar el rendimiento académico de todo su alumnado o de reducir el nivel de conflictividad de los alumnos, por ejemplo, con Programas de Habilidades Sociales.

De igual manera, en escuelas con culturas individualistas o de grupos enfrentados y con organizaciones paralizadas, errantes o paseantes, se puede comenzar con un proceso de ganarse la confianza de directivos, docentes y padres atendiendo las demandas que ellos consideren más necesarias (Caro y Núñez, 2018), para después, poco a poco, ir implementando algunos proyectos para todo el alumnado a través de la formación de los docentes más implicados. Estos cambios pueden, en algunos casos, durar años, pero desde luego si no se pone como meta el cambio cultural y organizativo de estas escuelas, será muy difícil tener éxito en cualquier intervención realizada con las mismas, dado lo complejo que resulta la integralidad del concepto de calidad educativa (Alvarado y Núñez, 2018).

En palabras de un Orientador Educativo (Echeíta y Rodríguez, 2005):

Para empezar, el tipo de demandas que recibí del profesorado fueron [...]: «dime qué hago con este alumno» o simplemente, «Míralo a ver qué es lo que la pasa» [...] «¿a dónde crees que podamos mandarlo?» Pues bien, la decisión que tomé en aquel entonces fue la de atender cada una de esas demandas con mi mejor disposición. Pensé que hacerlo mejoraría la confianza de los profesores, me permitiría empezar a conocer [...] al centro. [...] Sobreponiéndome a lo que Elena Martín llama «la tentación clínica» (y que podría formularse como la pereza que nos producen a algunos orientadores las tareas «institucionales» cuando nos sentimos contentos con nuestro trabajo directo con alumnado y familias), me puse a trabajar para conseguir nada menos que cambiar a mejor la «cultura pedagógica» de mi centro. [El Departamento de Orientación Educativa] en estos años ha coordinado tres proyectos de formación de profesorado de gran envergadura (dos años de duración y casi la mitad del claustro participando en cada uno de ellos) [...] Pero además, lo que es más importante, cada vez han sido más frecuentes las iniciativas de profesores y profesoras o del equipo directivo en las que el departamento de orientación ha colaborado. (pp. 262-263)

Dicho de otra manera, el equipo directivo y los docentes pueden tener un enfoque implícitamente clínico de la Orientación Educativa y de la Intervención Psicopedagógica, congruentemente, sus demandas al orientador serán de atención a alumnos 'problema' de forma individual, directa y fuera de la clase (como si el problema nada tuviera que ver con lo que está pasando en la clase) como expresión de la representación del desempeño académico (Caro y Núñez, 2018). El orientador puede recoger esta demanda, pero señalar al maestro que sería una información muy valiosa ver cómo el alumno trabaja en clase. Después podría informar al docente sobre la presencia de más alumnos con problemas similares en su clase y en otros grupos. Luego se comenzaría a hablar con más profesores para plantear un programa de desarrollo o preventivo. De este modo, de una demanda clínica, individual y directa se puede ir pasando, estratégicamente, a un análisis de necesidades y a organizar, de forma colaborativa y participativa, un proyecto de intervención. Esto pasa por múltiples estrategias en las que la inteligencia emocional del orientador es imprescindible si no hay una política educativa clara que apoye este tipo de intervenciones.

2.6 Consideraciones finales

En conclusión, los principios básicos del Modelo de Orientación Educativa Socioformativo se pueden resumir de la siguiente manera:

1. La intervención del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación ha de dirigirse a toda la comunidad educativa y con la última finalidad de mejorar la calidad de vida y la calidad educativa de los alumnos, familias y docentes de la escuela o escuelas que atiende.
2. La intervención del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación, por tanto, será sobre todo indirecta (siendo responsables máximos de la intervención directa con el alumnado y sus familias, los docentes y tutores), por lo que el papel del orientador será más de consulta y de formación a directivos, docentes y tutores con un papel mediador y un estilo colaborador. Esto hace que la intervención directa del Equipo Psicopedagógico o del Departamento de Orientación sobre un alumno solo pueda afrontarse en contadas ocasiones y por razones excepcionales, añadiendo a las razones expuestas anteriormente, el alto número de alumnos en los centros. Por supuesto, cuando la cultura del centro no sea colaborativa, habrá que hacer un trabajo previo de sensibilización y negociación con el centro, como se ha explicado en el apartado anterior.
3. Por último, la intervención se realizará, mayormente, a través de la integración infusiva o transversal (siempre que la cultura del centro lo permita) de Proyectos Formativos de Orientación Educativa y Tutoría (por ejemplo, Programas de Desarrollo de Competencias Emocionales, Programas de Mejora de Competencias Docentes, etc.).

Referencias

- Allen, J. (1970). *Competence for all as the goal for Secondary Education*. Bulletin National Association of Secondary School Principals (NASSP). SAGE. <https://doi.org/10.1177/019263657005434604>
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8.: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona. Aljibe.

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998) (Eds.). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Castillo Fuentes, M.A. (2015). El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 107-120.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- De la Oliva, D. y Pérez, A. K. (2012). *Modelo de intervención de las USAER del Estado de Puebla*. Puebla: SEP.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J.J. Pozo (Eds.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 45-57). Barcelona: Grao.
- De la Oliva, D., Tobón, S. y otros (2016). El proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales. *Revista Paradigma*, 36(2), 48-72.
- Demeuste, M. (2004): A equidade dos sistemas educativos Europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(2), 217-237.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M.A. Verdugo y F. Jordán (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (p. 161-176).). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Inclusión Social*, 3(1), 15-23.
- Hernández, R.G. (2004): *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). McGraw-Hill.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1), 94-105.
- López, S.M. y Valenzuela, B.G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27, 35-52.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza Editorial
- Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista Prelac*, 3, 112-119.
- Masferrer, I.; Peñalver, A. (2003). Factores que favorecen una escuela inclusiva. *Guix* 299, 27-28.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006). *Informe sobre la Salud en el Mundo*. Ediciones de la OMS.
- Palacios, A., y Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Santiago de Compostela. Ediciones Diversitas.
- Sandoval, M., López, M. L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortios Educativos*, 5, 227-238.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México: SEP.
- Solé (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Horsori.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

- Tobón, S. (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.) *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma* (pp. 65-78). México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210, doi: 10.5944/educXX1.23894
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación de España y UNESCO.
- Vega, G.A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Verdugo, M.A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31(3), 5-10.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla.
- Warnok, H.M. (1978). *Special educations needs*. London: Ed. Her Majestys Sationary Office.
- Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual*. México: Ministerio de Educación de la Nación.

Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral

*José Silvano Hernández Mosqueda¹, Guillermo Guerrero Rosas²
Sergio Tobón³, César Núñez⁴*

3.1 Introducción

Los cambios acelerados de las últimas décadas, el desarrollo tecnológico y los grandes retos de la humanidad exigen a la educación una transformación a fondo, basada en la mejora de los procesos que se gestan desde las instituciones formadoras de docentes, los programas de actualización del magisterio, las universidades, los planes de estudio que se imparten en los diversos niveles y, ante todo, en los estilos de interacción que se manifiestan dentro y fuera de las aulas entre los estudiantes y educadores (Tobón et al., 2015). Todo esto, desde una visión sistémica conlleva un espíritu de transformación, de centrar la formación de los ciudadanos del siglo XXI en la resolución de problemas del contexto, superando la linealidad, fragmentación del conocimiento y el dominio de contenidos (Tobón et al., 2014).

¹ Doctor en Educación; maestro en Desarrollo de Competencias Docentes por el Instituto Universitario de Puebla. Docente e investigador del Centro Universitario CIFE. Correo electrónico: josesilvanohernandez@gmail.com

² Doctor en Educación; maestro en Administración de Instituciones Educativas por el itesm Campus Querétaro. Centro Universitario CIFE. Director Académico de la Preparatoria Nuevo Continente Campus Querétaro. Correo electrónico: guillermo.guerreror@gmail.com

³ Psicólogo. Doctor en Modelos Educativos y Sociedad del Conocimiento, Universidad Complutense de Madrid. Presidente e Investigador del Centro Universitario CIFE, Colonia Bellavista, Cuernavaca, Morelos, México. Correo electrónico: stobon@cife.ws

⁴ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

En este sentido, la mediación emerge como un estilo de ejercer la docencia con la finalidad de formar ciudadanos para la sociedad del conocimiento, es decir, formar personas que trasciendan los aspectos económicos y tecnológicos para construir una colectividad que respete la diversidad basándose en la inclusión y tenga una vida digna y con calidad (Tobón et al., 2015). Por lo tanto, la docencia se entiende como un proceso complejo que busca formar para el emprendimiento, la consolidación de un proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la metacognición (Tobón, 2014a, 2014b).

La mediación desde la socioformación, se ha venido desarrollando con base en los principios de este enfoque, el cual no se centra en el aprendizaje como meta, sino en la formación de personas con un claro proyecto ético de vida en el marco de interdependencias sociales, culturales y ambientales, en la dinámica sincrónica y diacrónica (Tobón, 2014a). A su vez, esta mediación trasciende el aprendizaje, ya que se centra en la dinámica de cambio y realización continua, más que en los cambios conductuales que se logran mediante la reestructuración cognitiva propuesta por el constructivismo o la psicología cognitiva (Tobón et al., 2015). Esto no significa que dichos procesos carezcan de importancia o sean desechados por la socioformación, sino que han dejado de ser las metas principales de la educación, para constituirse en uno de los procesos más importantes que logren la formación integral: la gestión del conocimiento.

3.2 La socioformación: principales postulados

La socioformación busca que una determinada comunidad, grupo u organización aprenda a resolver los problemas y a mejorar las condiciones de vida trabajando de manera colaborativa, para lo cual se apoya el desarrollo del talento, la construcción del proyecto ético de vida, el aprender a emprender y la convivencia cultural (Tobón et al., 2015). Por esta razón, la socioformación como un enfoque educativo pretende generar las condiciones pedagógicas esenciales para que las personas afronten los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, etc.

La socioformación fue propuesta por Tobón en dos libros publicados en el 2001 y 2002, y se complementó con la teoría crítica de Habermas (1987), la teoría de la quinta disciplina (Senge, 1994; 2000), el pensamiento complejo (Morin, 2000), la formación basada en competencias (Maldonado, 2001), la pedagogía conceptual (Zubiría, 1998) y el aprendizaje estratégico (Pozo

y Monereo, 1999); sin embargo, enfatiza en cómo transformar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación-acción, teniendo en cuenta a la persona como un todo.

A continuación, se describen algunos de los principales postulados de la socioformación como enfoque pedagógico con el afán de clarificar sus propósitos y retos en la educación actual.

Tabla 1. Principales postulados de la socioformación

<i>Postulado</i>	<i>Descripción</i>
Pensar complejamente para ser mejores personas.	La socioformación es una meta de aprendizaje para las personas. Por lo tanto, se busca que todos tengan un pensamiento complejo en el abordaje de las diferentes situaciones de la vida, para vivir con ética; tener flexibilidad en el abordaje de problemas; buscar la relación entre los fenómenos y analizar las actividades desde distintos puntos de vista e ir organizando las ideas para resolver problemas del contexto.
Vivir con un proyecto ético de vida sólido.	Consiste en buscar la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores universales (responsabilidad, honestidad, solidaridad, verdad, justicia, respeto, autonomía, amor a la vida, etc.). Esto implica trabajar constantemente para lograr el tejido social, la paz y el desarrollo socioeconómico, así como la sustentabilidad ambiental.
Formarse mediante la colaboración y socialización.	Esto implica resolver las dificultades y conflictos con diálogo, actitud proactiva y responsabilidad frente al logro de los compromisos adquiridos.
La formación integral es responsabilidad de toda la sociedad.	La responsabilidad no es solamente de los docentes, sino que es una responsabilidad clave de la familia, como también de las organizaciones sociales y empresariales. Para ello deben ser ejemplo de trabajo idóneo y con responsabilidad.
Formarse sirviendo.	En la socioformación es clave servir a los demás, al ambiente y/o a sí mismo para poder lograr la plena formación integral y el desarrollo de las competencias necesarias.
Buscar la sencillez sobre la complicación.	Pensar complejamente no es complicar más la educación, es comprender su razón de ser en la actualidad y los retos de futuro, para luego centrarse en los ejes claves y su interrelación, de tal manera que los buenos propósitos sean aplicados con efectividad en la formación de las personas.

Los problemas son oportunidades.	Los problemas son retos para resolver necesidades, crear e innovar, y así contribuir a mejorar lo que se tiene. En este sentido, son oportunidades para vivir mejor y no situaciones negativas que bloquean la actuación.
La formación es emprendimiento.	En la socioformación es muy importante que las personas aprendan a planear, ejecutar y evaluar los proyectos que resuelvan sus necesidades en diferentes contextos, con creatividad, trabajo colaborativo y perseverancia.
Mejorar continuamente.	La metacognición es uno de los elementos clave en la socioformación, ya que es indispensable que las personas establezcan procesos de mejoramiento continuo para lograr metas a partir de la reflexión. Esto debe estar enmarcado dentro de un proyecto ético de vida.
Demostrar la actuación con evidencias.	En la socioformación, el aprendizaje se demuestra con hechos o evidencias. Estas evidencias deben poder demostrar que se posee una determinada competencia, y no simplemente un saber.

Fuente: adaptado de Tobón (2013).

Con base en estos principios socioformativos, estudios recientes (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014; Hernández, Guerrero y Tobón, 2015; Hernández, Nambo, López y Núñez, 2014; Hernández, Tobón y Acosta, 2015) han mostrado la importancia de generar procesos metodológicos que apoyen a los docentes, asesores educativos, directivos, padres de familia, entre otros agentes, en el establecimiento de nuevas formas de planificar, implementar y evaluar los procesos formativos en las instituciones de todos los niveles educativos (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). Por lo cual, está surgiendo una perspectiva nueva para trascender la docencia como una serie de acciones de enseñanza, y lograr mejoras en la interacción y el aspecto bidireccional de la formación y evaluación integral (Alvarado y Núñez, 2018; Núñez y Tobón, 2006), subrayando la importancia de ejercer la mediación socioformativa como aspecto clave en la educación actual.

Los postulados anteriores se convierten en un verdadero reto cuando en muchos países de Latinoamérica el logro académico de los centros educativos y la expectativa que se tiene del docente, se basa mayoritariamente en los resultados de evaluaciones estandarizadas.

En algunos países, México por ejemplo, se ha comprobado y oficializado que las pruebas estandarizadas de rendimiento han estado atravesadas por

toda una serie de inconsistencias, muchas de gravedad en lo que al corte académico-pedagógico se refiere.

En una realidad educativa en la que el fenómeno de la '*evaluacionitis*' prevalece, pareciera que muchas secretarías o ministerios de educación solamente adiestran la memoria de los estudiantes, los preparan para el momento del examen, mismo que no refleja el nivel de conocimientos que el alumno construye, sino solo los aprendizajes que ha adquirido y que, en cierta medida, los proyecta como saberes desarticulados, poco significativos y sin sustento epistemológico o social.

Una vez más, el docente es el responsable de promover al interior de cada aula o entidad educativa una autoevaluación que le permita mirarse al interior, valorar los procesos e instituir proyectos que sean consecuencia de necesidades que surjan en el contexto instituido o intervenido.

Tomando en cuenta que estas pruebas con frecuencia, olvidan por completo el contexto social de los participantes y que no comprenden las distintas realidades educativas existentes, la mediación docente en el enfoque socioformativo sugiere que no es posible aplicar el mismo contenido a todos los contextos sociales.

Se debe hacer énfasis en la promoción de la elaboración de proyectos de intervención didáctico-pedagógicos, que brinden oportunidad a los docentes para que realicen un diagnóstico de las necesidades propias y las de sus alumnos, y estructuren o propicien proyectos que realmente fortalezcan a los actores del hecho educativo y a las instituciones educativas.

3.3 Docencia y mediación socioformativa

Aunque la docencia es un concepto multifacético y complejo a la vez, desde la socioformación, se entiende como la articulación de las acciones que emprende el docente para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014). No se trata entonces, de la enseñanza, ni de la facilitación, ni tampoco de un proceso del docente hacia los estudiantes utilizando estrategias didácticas (Núñez y Tobón, 2006), sino como la interacción entre docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad, para demostrar la resolución de problemas del contexto. En esto consiste la mediación socioformativa como aspecto nuclear de la docencia. Para que la docencia socioformativa sea el vehículo que concrete la mediación en espacios de formación, es necesario considerar los siguientes aspectos (Tobón et al., 2014):

- *El emprendimiento.* Consiste en iniciar y sacar adelante proyectos que contribuyan a resolver problemas del contexto, con creatividad, pertinencia, eficiencia y eficacia.
- *El proyecto ético de vida.* Significa trabajar de manera continua para lograr el tejido social orientando la actuación de las personas teniendo como referencia los valores universales.
- *Trabajo colaborativo.* Implica establecer metas y alcanzarlas con sinergia, mediante el diálogo, con actitud proactiva y responsabilidad.
- *Gestión del conocimiento.* Consiste en lograr que los estudiantes aprendan estrategias para buscar, procesar, guardar, comprender, adaptar, crear, innovar y aplicar el conocimiento de diversas áreas en la resolución de problemas con ética.
- *Metacognición.* Para mejorar continuamente se requiere establecer procesos de reflexión en torno a lo que se hace, por lo tanto, la metacognición consiste en tomar conciencia de los retos en el desempeño y asumir un compromiso por mejorarlos.

Parra, Tobón y López (2015) demuestran la importancia respecto a que los docentes implementen acciones de mediación necesarias para formar los ciudadanos que requiere la sociedad del conocimiento, y así, asegurar su transformación. El nuevo rol docente implica centrarse en lograr que los estudiantes sean los protagonistas de su propia formación y ellos mismos contribuyan a lograr una mejor calidad de vida, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental. Entre los principales resultados obtenidos en torno a la docencia socioformativa se encuentra: los docentes al dejar de centrarse en contenidos y comienzan a abordar problemas y casos, lo cual es mejor valorado por los estudiantes.

3.4 Tipos de mediación socioformativa

Al igual que la docencia, la mediación socioformativa puede implementarse dependiendo del lugar, los recursos y la modalidad en que se aplique (presencial, virtual o semipresencial). Esta subdivisión implica características particulares en su planeación y evaluación. Cada modalidad tiene las siguientes características:

Tabla 2. Tipos de mediación socioformativa

<i>Mediación socioformativa presencial</i>	<i>Mediación socioformativa virtual</i>	<i>Mediación socioformativa semivirtual</i>
Se realiza mediante el desarrollo de actividades de forma directa, estableciendo las estrategias necesarias para alcanzar las metas propuestas, empleando el trabajo colaborativo y la transversalidad.	Se realiza mediante una plataforma en línea empleando foros y conversaciones establecidas entre los estudiantes y el tutor.	Se realiza mediante el desarrollo de actividades combinando el trabajo en línea mediante videos tutoriales, e-books, test en línea, pruebas con análisis de caso, así como momentos de diálogo directo en conferencias, chat y discusiones en foros para retroalimentar y evaluar las evidencias realizadas.

Fuente: adaptado de Hernández, Tobón y Vázquez (2014).

Además de esta clasificación, la mediación socioformativa puede dividirse en institucional, organizacional y comunitaria. Estos tipos de mediación corresponden al lugar en donde se aplica, ya sea en instituciones educativas, organizaciones y/o comunidades.

Tabla 3. Tipos de mediación socioformativa (institucional, organizacional y comunitario)

<i>Aspecto</i>	<i>Mediación socioformativa institucional</i>	<i>Mediación socioformativa organizacional</i>	<i>Mediación socioformativa comunitaria</i>
Lugar	Se da en instituciones educativas de todos los niveles y ámbitos, formales y no formales	Se da en organizaciones cuyo fin no es la educación pero requieren de la formación continua para lograr sus metas.	Se da en espacios comunitarios e institucionales como la familia, las áreas de recreación y deporte, entornos culturales, etc.
Fin	Formar competencias para la actuación en diversos escenarios.	Formar competencias para actuar en la organización y contribuir al logro de sus metas.	Formar para la vida en sociedad, para el crecimiento humano, para la recreación, etc.

Fuente: elaboración propia.

3.5 Mediación socioformativa, docencia tradicional y facilitación

La mediación socioformativa se diferencia de la docencia tradicional y la facilitación, ya que el modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe

la enseñanza como un verdadero arte y al profesor como un artesano, en donde su propósito es explicar claramente los conocimientos que el estudiante debe apropiarse (Caro y Núñez, 2018), mientras que la facilitación responde a una visión constructivista orientada a lograr que los estudiantes generen procesos de conocimiento con estrategias propias y de manera activa.

En el marco de la socioformación, la mediación docente se genera a partir de una dinámica de contextualización y problematización, en donde el docente se implica en el proceso formativo para acompañar al estudiante en su proceso de emprendimiento y colaboración para mejorar continuamente.

En 3 se pueden observar los elementos que identifican a cada uno de los aspectos propuestos desde los distintos enfoques educativos existentes. Cabe mencionar que esto no implica la supremacía de alguno de los tres sobre los demás, sino que cada aspecto responde a un tipo de formación que se pretende brindar a los destinatarios, por lo cual es importante visualizar de manera crítica cada propuesta considerando el entorno actual, para determinar sus beneficios y limitaciones.

Tabla 4. Diferencias entre mediación socioformativa y otros enfoques

<i>Aspecto</i>	<i>Docencia tradicional</i>	<i>Facilitación (constructivismo)</i>	<i>Mediación (socioformación)</i>
Meta	Aprendizaje de contenidos	Aprender contenidos y resolver problemas de manera activa	Formación integral y desarrollo de competencias
Dirección	Del docente al estudiante	Del docente al estudiante	Bidireccional
Actores	Docente-estudiantes	Docente-estudiantes	Docentes, estudiantes, pares, familias, personas de la comunidad.
Papel del docente	Explicar los contenidos, asignar tareas y evaluar el aprendizaje	Orientar a los estudiantes sobre cómo aprender, apoyarles con estrategias y recursos	Orientar, explicar, y apoyar a los estudiantes en su formación, buscando el desarrollo personal a través de retos y problemas del contexto.
Papel de los estudiantes	Atender, escuchar, memorizar y reproducir	Emplear los recursos para buscar el conocimiento y aplicarlo con comprensión.	Aprender estrategias para transformar su entorno con base en el trabajo colaborativo continuo.

Fuente: elaboración propia.

3.6 Socioformación y el pensamiento complejo

La mediación socioformativa se vincula con el pensamiento complejo en varios aspectos: para afrontar los nuevos retos es preciso que ante la tendencia tradicional de fragmentar los saberes y buscar la especialización, el docente los articule considerando la diversidad. Ello implica que las personas formen competencias con habilidades de pensamiento complejo, como la vinculación, la transdisciplinariedad, la dialógica, etc. (Morin, 1999).

En la socioformación, el pensamiento complejo es más que un referente epistemológico o un antecedente; es una meta de aprendizaje para las personas. En otras palabras, más que seguir los lineamientos del pensamiento complejo, se busca que todos tengamos un pensamiento complejo en el abordaje de las diferentes situaciones de la vida, para vivir con ética; tener flexibilidad en el abordaje de los problemas; buscar la relación entre los fenómenos para lograr un mejor abordaje de estos; analizar las actividades desde diferentes puntos de vista e ir organizando las ideas para resolver los problemas del contexto.

Aplicar el pensamiento complejo en la educación es hacer inclusivo el proceso formativo, buscando que sea para todos: la unidad en la diversidad. La unidad es el acuerdo de metas en la formación y el tipo de sociedad que se pretende construir; la diversidad, a su vez, es aceptar que dentro de la unidad, las personas tienen variedad de creencias, culturas, ideas y capacidades. El enfoque socioformativo busca una escuela inclusiva en la cual todas las personas se autorrealicen, desarrollen sus talentos y sean competentes para afrontar los retos que demanda la vida, con base en acciones colaborativas entre todos los actores: políticos, directivos de la educación, líderes sociales, empresas, familias, docentes y alumnos.

3.7 Metodología de la mediación socioformativa

Aunque la mediación socioformativa es el resultado de las interacciones entre los distintos actores educativos ante un problema del contexto, es importante lograr de forma sistemática que esta sea parte sustancial de las clases, proyectos, dinámicas o procesos educativos en cualquier escenario. Para lograr esto, se sugiere contar con algunas acciones clave que permitan orientar al docente mediador en su desempeño, planificación y evaluación de las actividades (Tobón et al., 2020).

Estas acciones clave posibilitan una formación contextualizada, orientada al proyecto ético de vida, transversal y pertinente, frente a los retos que la sociedad del conocimiento nos muestra (Tobón et al., 2015).

A continuación se describe cada una de las acciones clave de la mediación socioformativa. No es necesario que en toda sesión de formación estén presentes, lo importante es que se implementen durante el proceso, como una unidad, bloque, módulo o asignatura (Hernández, 2013).

Tabla 5. Acciones clave de la mediación socioformativa

<i>Acciones clave</i>	<i>Descripción</i>
Sensibilización	Consiste en lograr que los estudiantes se formen empleando la motivación y con base en ella, se impliquen en el proceso. Conlleva tener claridad en las metas a lograr, a partir del reconocimiento de los saberes previos y acordar las normas esenciales para lograr las metas.
Conceptualización	Consiste en la apropiación de conceptos clave con actitud reflexiva y crítica mediante la gestión del conocimiento a través de estrategias tales como mapas mentales, cartografía conceptual, esquemas, análisis metacognitivo, etc.
Resolución de problemas	Consiste en determinar problemas con base en las metas de formación esperadas. Estos problemas consideran una necesidad y un reto a alcanzar en su resolución (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015). Para ello, es necesario que los estudiantes identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan estos problemas.
Valores y proyecto ético de vida	Consiste en lograr que los estudiantes actúen en la vida buscando la realización personal mediante la vivencia de valores como la justicia, la responsabilidad, el respeto y la colaboración. Esto implica asumir las consecuencias de nuestros actos y reparar los posibles errores que cometamos en el desempeño.
Comunicación asertiva	Consiste en expresar lo que se piensa o se siente con cordialidad, respetando los derechos, sentimientos y opiniones de los demás, y actuando en consecuencia.
Colaboración	Consiste en apoyar a otras personas en su desarrollo con sentido de reto, sinergia y motivación para el logro de una meta en común.
Creatividad e innovación	Consiste en lograr el mejoramiento continuo y un mayor impacto en el abordaje de las situaciones y afrontamiento de los retos del contexto. Esto implica contextualizar, adaptar, transformar o generar estrategias, procedimiento o productos para resolver un problema con impacto.

Transversalidad	Consiste en lograr que los estudiantes aprendan a afrontar las situaciones y resolver los problemas buscando la contribución de otras áreas o enfoques de una manera articulada, con lógica, coherencia y pertinencia. Implica considerar un problema y articular en torno a este los saberes de distintos ámbitos para lograr una comprensión profunda e implementar soluciones de impacto.
Gestión de recursos	Consiste en lograr que los estudiantes aprendan herramientas para buscar, manejar, mantener, adaptar, crear y emplear los recursos necesarios en la formación y en la resolución de problemas del contexto.
Valoración metacognitiva	Consiste en lograr que los estudiantes tengan retroalimentación sobre su desempeño con logros y aspectos a mejorar, y de esta manera corregir errores y tener una mayor claridad hacia donde orientar su actuación.

Fuente: adaptado de Tobón et al., (2015).

3.8 La mediación socioformativa y las prácticas docentes

El desempeño docente es muy complejo, por lo que se requiere una conceptualización y análisis en un contexto específico (Elizalde y Reyes, 2008), ya que está relacionado con la filosofía institucional, el nivel educativo, la formación docente, el tipo de alumno e inclusive con las acciones de planificación, ejecución y evaluación de los procesos aprendizaje-enseñanza, entre otros aspectos. De manera general, el desempeño docente se define como el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr el perfil deseado de los estudiantes.

En la actualidad, el desempeño de muchos docentes se caracteriza por centrarse en trabajar contenidos con los estudiantes, sin abordar problemas de contexto adecuados a su nivel educativo, entorno socioeconómico y ciclo vital. Prima el aprendizaje fragmentado por asignaturas sin conexión (Díaz, 2006; Tobón et al., 2010). Esto se ha reforzado por el énfasis en que los estudiantes tengan excelentes resultados en pruebas externas, que la mayoría de veces se centran en contenidos (Ferrer, 2006), como ha sucedido con la prueba ENLACE en el caso mexicano (Aboites, 2009).

En este contexto, la práctica docente se ha centrado en el logro de contenidos, llevando a fortalecer la educación bancaria y transaccional, la cual incentiva el individualismo en el docente más que las prácticas colaborativas. Esto genera una 'rutinización' del desempeño docente que contribuye a mantener el sistema sin transformación (Ravela, 2006; Salom, 2008).

En el caso del enfoque socioformativo, el desempeño docente se define como el conjunto de prácticas de mediación que hacen posible que los estudiantes se formen como ciudadanos para vivir en la sociedad del conocimiento con calidad de vida, convivencia y sustentabilidad ambiental, mediante un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento de proyectos, gestión del conocimiento, co-creen saberes y estén en un proceso de mejoramiento continuo. Desde esta propuesta, lo fundamental es cambiar los contenidos fragmentados y descontextualizados por el abordaje de problemas del contexto significativo para los estudiantes. En este sentido, se proponen diversas estrategias para transformar las prácticas docentes considerando los retos de la sociedad del conocimiento, tales como los sociodramas, el portafolio de evidencias, las clases con la presencia de expertos, los proyectos formativos, entre otras. Un elemento clave a todas estas estrategias es la colaboración entre pares (Ravela, 2006), complementado con la reflexión continua propuesta por Schon (1987) y Stenhouse (1993).

A lo largo de Latinoamérica se han generado experiencias de mejoramiento de las prácticas docentes en distintos niveles educativos por parte del equipo investigador del Centro Universitario CIFE, lo cual ha permitido la sistematización de las experiencias siguiendo un proceso formativo y de evaluación del desempeño docente, en el que la mediación socioformativa como elemento principal del quehacer en el aula ha jugado un papel esencial. Este proceso de transformación considera aspectos teórico metodológicos entre los que se encuentran:

- La formación docente en la resolución de problemas del contexto,
- Mejoramiento de los elementos institucionales que conforman los instrumentos de planificación y evaluación en la labor docente,
- Generación de evidencias o productos relevantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Evaluación de las prácticas docentes mediante procesos de observación y retroalimentación asertiva,
- Generación de procesos formativos en temas, tales como estrategias didácticas, evaluación formativa, coaching socioformativo, entre otros.

La participación de los docentes de manera colaborativa, la disposición de las autoridades educativas y la apropiación de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez et al., 2019), son aspectos claves para lograr procesos de mediación socioformativa en las aulas. Esto permite generar cambios significativos mediante la reflexión en la acción (Schon,

1987) y de esta manera, construir conocimiento en torno a la labor docente o directiva, o simplemente de los procesos de aprendizaje con los estudiantes (Stenhouse, 1993). A continuación, se muestra el diseño metodológico que se ha implementado en las experiencias investigativas en torno a la mediación socioformativa en las aulas mexicanas:

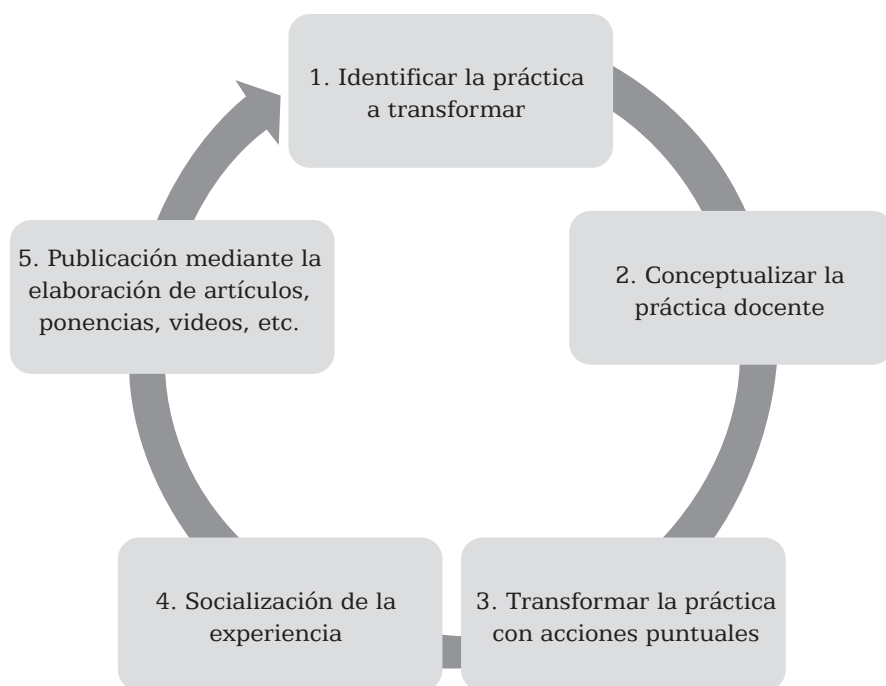


Figura 1. Proceso de investigación acción para transformar la docencia

Fuente: elaboración propia.

Considerando que la mediación socioformativa es bidireccional, es decir, se lleva a cabo en la interacción entre el docente y los estudiantes al momento de realizar las actividades dentro de una situación didáctica, requiere el establecimiento de una serie de aspectos observables que permitan organizar la información recabada en la dinámica de la clase. Por ende, la construcción de instrumentos para recabar, analizar, sistematizar y evaluar las prácticas docentes requiere un proceso de elaboración respaldado por un enfoque o teoría que explique y oriente al colegiado con pautas precisas y fundamentadas, sobre el proceso formativo que se requiere en el contexto predominante.

Aunado a lo anterior, la colaboración es esencial en los procesos formativos, principalmente al momento de generar los instrumentos de evaluación del desempeño en las prácticas docentes, ya que todo el profesorado debe

compartir los criterios y los aspectos prácticos que deberán considerarse al momento de implementar dichos instrumentos.

3.9 ¿Cómo mejorar la mediación de los docentes desde la socioformación?

En el enfoque socioformativo se pretende generar procesos de mejoramiento tanto en los profesores, como en los directivos, estudiantes, padres de familias y demás agentes educativos en la sociedad. En este sentido, los docentes juegan un papel preponderante en el logro de la formación integral, por tanto, tienen un compromiso profesional, social y ético de transformarse a medida que la sociedad avanza. Para lograr esto, en las instituciones educativas se requiere generar procesos que den cuenta del avance que los docentes tienen en su desempeño frente a los retos del contexto actual, por ello, a continuación se describen algunos momentos o fases para gestionar el cambio docente desde una perspectiva institucional, lo cual no representa una receta o esquema rígido, sino más bien, pretende ser una propuesta orientadora para los equipos directivos y docentes que buscan ser mediadores y responder a las necesidades del siglo XXI.

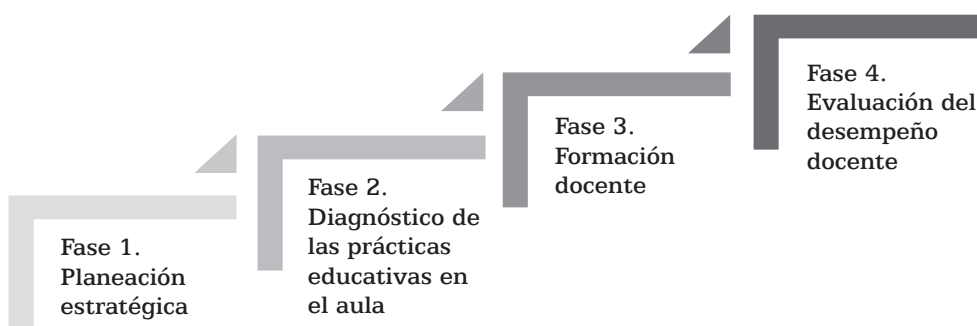


Figura 2. Fases para mejorar el desempeño docente

Fuente: elaboración propia.

3.9.1 Fase 1. Planeación estratégica

En esta fase se establecen las metas de formación con los docentes, se seleccionan las estrategias consideradas pertinentes para su seguimiento y se socializan las agendas de los cursos de capacitación. A continuación se

sugiere un instrumento de apoyo para organizar las estrategias de seguimiento y la calendarización del proceso:

- a) *Estrategias de seguimiento*: se menciona el título de la actividad a realizar.
- b) *Acciones a realizar*: se describen las acciones que el docente, los estudiantes, los directivos o el equipo académico realizará en cada estrategia.
- c) *Fecha de realización*: se menciona la fecha o fechas en que se llevarán a cabo las actividades que conforman la estrategia de seguimiento.
- d) *Responsable*: se establecen los encargados de dar seguimiento a las estrategias, quienes deberán socializar el grado de impacto que estas tienen en el proceso.
- e) *Productos a entregar*: se describen los productos que se generarán a partir de las actividades de seguimiento, así como los beneficios que estos aportan al proceso de transformación.
- f) *Instrumento que lo evalúa*: se mencionan los instrumentos de evaluación que cada responsable de la estrategia generará para determinar el nivel de logro obtenido en las acciones y productos implementados. Adicional a los elementos cualitativos que se deben demostrar en las acciones de seguimiento, se sugiere asignar un valor cuantitativo para ponderar estadísticamente el nivel de dominio obtenido a lo largo del proceso de mejoramiento.

Tabla 6. Instrumento para el seguimiento

<i>Estrategias de seguimiento</i>	<i>Acciones a realizar</i>	<i>Fecha de realización</i>	<i>Responsable</i>	<i>Productos a generar</i>	<i>Instrumento que lo evalúa</i>
Estrategia 1					
Estrategia 2					
Estrategia 3					
Estrategia 4					
Estrategia 5					

Fuente: elaboración propia.

3.9.2 Fase 2. Diagnóstico de las prácticas educativas en el aula

En esta fase, como primera acción se sugiere realizar visitas al aula para establecer una base diagnóstica que dé cuenta de las prácticas docentes en las aulas. Esta visita de acompañamiento requiere la construcción, sistematización y socialización de los criterios o aspectos mínimos que serán considerados como esenciales para lograr la mediación docente en el aula. Esto implica el diseño y conformación de un instrumento de observación en donde se describan los indicadores clave y los correspondientes niveles de dominio en cada uno de ellos, esto permite ver la secuencia las acciones docentes a lo largo de la clase.

Se sugiere complementar la visita al aula con una autoevaluación por parte de docente, esto favorecerá el diálogo inicial en el acompañamiento. Algunas de las preguntas que pueden orientar esta autoevaluación de la mediación docente son:

- a) ¿En qué grado motivo a mis alumnos para que logren las metas de aprendizaje?
- b) ¿En qué grado promuevo el aprendizaje de conceptos para gestionar conocimiento?
- c) ¿En qué grado abordo la resolución de problemas del contexto, es decir, la resolución de necesidades reales, como por ejemplo de la familia, la comunidad, la ciencia, la salud, etc.?
- d) ¿En qué grado abordo la formación de valores en las clases y estímulo el crecimiento personal?
- e) ¿En qué grado promuevo la comunicación asertiva en mis clases?
- f) ¿En qué grado enseño a los estudiantes el trabajo colaborativo en la clase?
- g) ¿En qué grado enseño a los estudiantes a tener creatividad e innovación en lo que hacen?
- h) ¿En qué grado enseño a los estudiantes a resolver problemas con transversalidad, es decir, articulando saberes de varias disciplinas?
- i) ¿En qué grado enseño a los estudiantes a gestionar recursos en diferentes fuentes para resolver un problema?
- j) ¿En qué grado empleo la evaluación para el mejoramiento continuo de mis estudiantes?

Una vez que se ha realizado la visita al aula y el docente ha reflexionado sobre su práctica, se realiza una primera entrevista para establecer las metas de formación y el proceso para alcanzarlas, de manera sintética y asertiva con los docentes. Esto permite visualizar de manera clara los logros que se han tenido hasta el momento, así como lo que falta por mejorar. A continuación, se muestra un instrumento que organiza la información socializada en esta entrevista de diagnóstico.

Tabla 7. Instrumento para la entrevista de diagnóstico y acuerdos

<i>Entrevista de Diagnóstico y Acuerdos</i>	
Nombre del docente:	
Asignatura(s) que imparte:	
Fecha:	
<i>Aspectos relacionados con la Autoevaluación de la Mediación Docente</i>	
Los elementos de la mediación que he logrado en mis prácticas docentes son:	
Los elementos que se deben mejorar en mis prácticas docentes son:	
<i>Aspectos observados en la visita de clase</i>	
Los indicadores de desempeño observados en la clase son:	
Los aspectos que se observan en un nivel óptimo de logro son:	
Los aspectos que se observan en un nivel satisfactorio de logro son:	
Los aspectos que se observan en un nivel insuficiente de logro son:	
<i>Acuerdos de mejora</i>	
Acciones a realizar para mejorar los indicadores de desempeño insuficientes:	
Sugerencias para el acompañamiento por parte del tutor:	

Fuente: elaboración propia.

3.9.3 Fase 3. Formación docente

Después del diagnóstico de las prácticas docentes, se lleva a cabo un proceso de formación mediante un taller (preferentemente) para trabajar activa y colaborativamente las temáticas pedagógicas. Entre los principales aspectos

a considerar en la planeación de un taller destacan los siguientes: meta de aprendizaje, duración del taller, las temáticas de las sesiones de trabajo, las actividades, el proceso de evaluación, el responsable y los recursos necesarios.

Tabla 8. Instrumento para la planeación de un taller

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Meta de aprendizaje	
Duración total:	
Temáticas – sesiones	
Actividades	
Evaluación	
Responsable	
Recursos	

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describe un ejemplo de plan de taller para fortalecer la formación docente:

Tabla 9. Componentes del taller de formación

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Meta	Gestionar diferentes estrategias didácticas y de evaluación por competencias para el logro del perfil de egreso acorde con los criterios institucionales.
Duración total	25 horas
Temáticas – sesiones	Taller 1. Elaboración de secuencias didácticas. Taller 2. Implementación de estrategias didácticas. Taller 3 Metodología del trabajo colaborativo. Taller 4. Instrumentos de evaluación por competencias. Taller 5. Portafolio de evidencias e informe del proceso de aprendizaje.
Actividades	1. Elaboración y argumentación de una secuencia didáctica con los elementos institucionales y del nivel educativo correspondiente. 2. Presentación de una clase con al menos tres estrategias didácticas, un producto y un problema del contexto. 3. Presentación de una actividad de aprendizaje que aborde la metodología del trabajo colaborativo y un producto generado mediante este. 4. Presentación de una actividad de aprendizaje abordando un problema del contexto, un producto o evidencia y su correspondiente instrumento de evaluación.

	5. Presentación de una clase empleando un problema del contexto, estrategias didácticas, diversos productos de aprendizaje y el portafolio de evidencias que las organiza.
Evaluación	Los criterios de evaluación empleados son los siguientes: 1. Se apropia de los elementos metodológicos que constituyen una secuencia didáctica por competencias. 2. Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de competencias con base en los criterios institucionales. 3. Aplica la metodología del trabajo colaborativo con base en la propuesta socioformativa. 4. Evalúa las competencias mediante instrumentos (rúbricas y/o listas de cotejo) de forma sistemática y congruente. 5. Organiza los procesos de aprendizaje y evaluación de los estudiantes con base en estrategias metacognitivas. Se empleó una rúbrica sintética como instrumento para realizar la autoevaluación, co y heteroevaluación en cada sesión de cinco horas.
Responsable	Mario Enrique Vargas A.
Recursos	Aula audiovisual Plumones Rotafolios Proyecto Computadora Sonido Cafetería Hojas blancas

Fuente: elaboración propia.

3.9.4 Fase 4. Evaluación del desempeño docente

Luego del proceso de formación, se estructura un proceso de seguimiento. En este proceso de seguimiento se evalúa el desempeño de los docentes en la planeación y ejecución de las clases, como también el proceso formativo de los estudiantes. La valoración del desempeño se da por medio de una rúbrica sintética, la cual está conformada por descriptores relacionados con los aspectos clave de la mediación docente, ya que el desarrollo de las clases debe seguir la metodología propuesta desde la socioformación. En la tabla 10 se muestra la rúbrica que evalúa la mediación docente en las clases con los estudiantes.

Tabla 10. Rúbrica sintética para evaluar la mediación docente en el desarrollo de una clase

Competencia: Construye ambientes para el aprendizaje significativo utilizando estrategias didácticas y de evaluación acordes con el enfoque por competencias.			Problema: ¿Cómo lograr prácticas docentes que aporten elementos significativos a la formación de jóvenes acordes al perfil de egreso?		
Referentes	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Evidencia: Registros de observación de clase. Criterio: Implementa estrategias didácticas y de evaluación para mediar el aprendizaje considerando la propuesta socioformativa.	Ejecuta las clases tomando como base los contenidos del libro de texto o manual de la asignatura. Las actividades están desvinculadas y se omite la evaluación de las mismas.	Ejecuta las clases utilizando la exposición del tema como principal estrategia didáctica. La realización de productos es inconclusa y se deja de tarea. La evaluación se basa en preguntas conceptuales.	Ejecuta las clases mostrando un dominio de los contenidos de la asignatura. Las estrategias didácticas consideran principalmente la organización de información o solución de ejercicios. Los productos son realizados de manera individual durante la clase o como tarea, y se evalúan de forma general (oral) aleatoriamente.	Ejecuta las clases utilizando un manejo de grupo asertivo y cordial. Las estrategias didácticas utilizadas promueven la participación, motivación y colaboración entre los estudiantes de forma planeada e intencionada. Los productos generados en la clase son evaluados con base en criterios de calidad establecidos en instrumentos para este efecto.	Ejecuta las clases de forma organizada empleando la comunicación asertiva con los estudiantes. La implementación de estrategias didácticas durante el inicio, desarrollo y cierre promueve la contextualización de los contenidos y la congruencia con lo planeado. Las actividades e instrumentos de evaluación favorecen el logro de los resultados de aprendizaje propuestos, considerando criterios e indicadores.
Valor: 100	50	60	70	80	100

Fuente: elaboración propia.

La rúbrica anterior es un instrumento que integra diversos aspectos para la valoración del nivel de dominio de la mediación socioformativa desde la función docente, por ello, se sugiere realizar varias observaciones de clase

en momentos distintos, ya que el desempeño docente es el punto en donde confluyen diversos factores (administrativo, social, institucional, pedagógico, afectivo, etc.) y requiere ser valorado con actitud reflexiva y flexible para evitar juicios descontextualizados o destructivos.

Como se puede observar, la rúbrica para evaluar la mediación en el desarrollo de una clase cuenta con un elemento cuantitativo (valor), ya que para efectos estadísticos es factible considerar niveles de logro que permitan visualizar el mejoramiento grupal del colegiado. Cabe mencionar que la puntuación asignada a cada uno de los niveles de dominio responde a criterios de complejidad, integralidad, impacto y transformación de las prácticas docentes, considerando la metodología propuesta desde la socioformación.

La evaluación de la mediación docente es, a la vez inicio y final del proceso de mejoramiento en las prácticas del profesorado. Es inicio debido al papel que la evaluación juega como punto de partida para el mejoramiento, ya que brinda los criterios necesarios para un mayor desempeño; y es final, en cuanto permite visualizar los logros obtenidos y la puesta en marcha de un proceso que requiere ser socializado desde una perspectiva metacognitiva.

Considerando lo anterior, es fundamental contar con un proceso continuo de reflexión de cada docente para identificar logros y aspectos por mejorar, buscando que se implementen cambios en sus clases. Esto se concreta en un acta, la cual se describe en la tabla 11. Con cada docente se genera un acta después de cada evaluación buscando asegurar el cambio.

Tabla 11. Elementos formativos a considerar en el acta de mejora

<i>Elementos que conforman el acta de mejora</i>	<i>Descripción</i>
Meta o propósito a alcanzar	Se describen de manera puntual las acciones que se pretenden alcanzar con las observaciones realizadas, en este caso, la implementación de prácticas educativas en el aula con base en problemas del contexto que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes mediante acciones de aprendizaje significativas y retadoras.
Descripción de la observación realizada.	A partir de la visita en el aula, se describen las actividades observadas utilizando un lenguaje claro, asertivo y didáctico. Se recuperan acciones de los estudiantes y del docente que pueden ser consideradas como relevantes para generar motivación.

Logros observados empleando el instrumento (lista de cotejo).	Con base en los indicadores de la lista de cotejo, se describen las acciones realizadas que contribuyen al logro del perfil académico deseado tanto en los estudiantes como en el docente. Se enlistan los logros empleando un lenguaje claro, congruente y asertivo.
Aspectos por mejorar (indicadores no observados).	De forma asertiva se mencionan aquellos indicadores que no han sido observados en la clase(s) observada(s). Se sugiere dialogar las opciones de mejora a manera de sugerencias prácticas.
Toma de acuerdos para avanzar en la transformación de las prácticas docentes.	Se describen las acciones a realizar para la mejora de las prácticas educativas observadas en un tiempo pertinente. Es recomendable generar un compromiso de mejora haciendo énfasis en el crecimiento profesional de la persona, más que en el cumplimiento de actividades.

Fuente: elaboración propia.

El acta de mejora (tabla 12) además de ser una técnica para la socialización de los instrumentos de recolección de información y la toma de acuerdos para la mejora continua, es también una evidencia que da solidez al proceso de implicación de los actores que intervienen. Podemos denominarla como una “evidencia estratégica” que da cuenta de los avances y retrocesos que cada participante experimenta a lo largo del proceso, por lo cual adquiere una dimensión metacognitiva trascendente.

Tabla 12. Instrumento Acta de mejora

<i>Acta de mejora docente</i>	
Nombre del docente:	
Asignatura(s) que imparte:	
Fecha:	
<i>Metas establecidas en mis clases</i>	
Las metas que alcance a lo largo del proceso de formación y acompañamiento son	
Las metas que quedaron pendiente de lograr son:	
<i>Aspectos observados en la visita de clase</i>	
Los indicadores de desempeño observados en la clase son:	
Los aspectos que se observan en un nivel óptimo de logro son:	

Los aspectos que se observan en un nivel satisfactorio de logro son:	
Los aspectos que se observan en un nivel insuficiente de logro son:	
Acuerdos de mejora	
Acciones a realizar para mejorar los indicadores de desempeño insuficientes:	
Sugerencias para el acompañamiento por parte del tutor:	

Fuente: elaboración propia.

3.10 Consideraciones finales

En el contexto educativo actual es indispensable analizar los retos que enfrenta la docencia de manera cotidiana dentro y fuera de las aulas. Con el objeto de impactar en el proyecto de vida del estudiante, surge una nueva figura de organizar, ejecutar y experimentar las interacciones dentro de un ambiente formativo que trasciende el aprendizaje. La mediación socioformativa se configura como una alternativa metodológica que proporciona a los actores educativos algunas acciones clave que den respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento.

Ciertamente, la socioformación tiene sus bases en diversas líneas de desarrollo, sin embargo, enfatiza en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de las personas responsables de ella a través de la investigación acción, teniendo en cuenta a la persona como un todo.

Es menester hacer énfasis en la promoción de la elaboración de proyectos de intervención didáctico-pedagógico, que realmente fortalezcan a los actores del hecho educativo y a las instituciones educativas y su contexto. La docencia socioformativa distingue con claridad algunos aspectos característicos: el emprendimiento, el proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento, la metacognición. De igual forma, se destaca la versatilidad en sus modalidades: mediación socioformativa presencial, mediación socioformativa virtual y mediación socioformativa semivirtual, lo cual es parte de las tendencias contemporáneas de la sociedad del conocimiento y la informática y las telecomunicaciones (Molina et al., 2018; Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019; Tobón y Núñez, 2006).

Como se ha analizado a lo largo de este capítulo, es fundamental contar con procesos de investigación acción a partir de la implementación de

estrategias que respondan a las necesidades actuales en la formación de los estudiantes, por ende, es necesario contar con los instrumentos, evidencias y criterios que orienten a los profesores, directivos y padres de familia hacia la colaboración estrecha con indicadores de desempeño claros y sistemáticos. Es por ello que la mediación socioformativa es una propuesta metodológica que busca brindar elementos para lograr la transformación de la educación en una perspectiva integral y contextualizada.

El enfoque socioformativo es un enfoque educativo que se centra en la actuación integral de las personas ante problemas del contexto, abordados a través de proyectos formativos transversales enmarcados en sistema ético de vida. Este énfasis se hace sin dejar de lado la naturaleza sistémica y compleja de la naturaleza humana, y el aporte incluyente de diversas corrientes y perspectivas pedagógicas.

Referencias

- Aboites, H (2009). La prueba enlace una pésima medición para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación. *Memorial del Foro por la defensa de la educación pública, Morelos en el Centro del Debate*. Centro de investigaciones Multidisciplinarias (CRIM). UNAM.
- Acosta, H.P., Tobón, S. y Loya, J.L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15), 8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Caro, F. y Nuñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15 <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Díaz, M.D. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- Elizalde, L.L. y Reyes Chávez, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 10 (SPE), 1-13.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos*. PREAL.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I y II. Madrid: Taurus.
- Hernández, J.S. (2013). *Formación de docentes para el Siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Santillana.

- Hernández, J.S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10, 89-101.
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Vázquez, J.M. (2015). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128.
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Acosta, H. (2015). Estudio conceptual de la comunidad virtual socioformativa. En: Tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo: Etnografía. *Red Durango de Investigadores Educativos*, 8(14), 6-25.
- Hernández, J.S., Guerrero, G. y Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *RA XIMHAI*, 11(4), 125-140.
- Hernández, J.S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Maldonado, M.A. (2001). *Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. (2018). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En C, Molina, G. Villegas, I.J. Garantón y G. Núñez. *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Parra Acosta, H., Tobón, S., y López Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Santiago, P. (2016). Más allá de Enlace, un análisis de la OCDE - OECD. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/masalladeenlaceunanalisisdelaocde.htm>
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación (GTEE).

- Salom, M.A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. Padres y maestros. *Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 314, 30-34.
- Schon, D. (1987, september 25): *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C.
- Senge, P. (1994). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Garnica.
- Senge, P. (2000). *La danza del cambio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stenhouse, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-40.
- Tobón, S.; Pimienta, J.H. y Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2011). *La evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y práctica*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S.; Parra-Acosta, H.; Hernández-Mosqueda, J.S.; y Pimienta-Prieto, J. (2014). La mediación socioformativa: un estudio desde la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, en prensa.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J.S., y Vázquez, J. M. V. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J.S., y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja, *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. DOI: 10.5944/educXX1.23894,
- Zubiría, M. (1998). *Pedagogías de siglo XXI: Mentefactos I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.

La piedra y el zapato: consideraciones sobre el ecumenismo teórico en la investigación en educación

Thomas Massao Fairchild¹

4.1 Introducción

En este trabajo problematizo algunas características de la escritura académica contemporánea que considero 'piedras en el zapato'. Me refiero especialmente a ciertos rasgos de estilo que llevan los investigadores, jóvenes o expertos, a favorecer la construcción de textos sostenidos en la paráfrasis solidaria a autores consagrados o proposiciones oficiales (políticas educativas) y en la disolución de las relaciones polémicas entre diferentes perspectivas epistemológicas. El resultado es lo que llamo de 'ecumenismo teórico': el entendimiento de que enfoques experimentados en la historia de la formación del campo, aunque se guíen en principios distintos, pueden ser reunidos en un único discurso dentro del cual ellos se volverían compatibles y recubrirían, por yuxtaposición pacífica, la totalidad de las cuestiones educativas.

El motivo por lo cual considero este 'ecumenismo teórico' una piedra en el zapato es que, en mi punto de vista, él nos impide *andar*. Entre otras cosas, él ha hecho que desaparezcan de los propios géneros académicos (mediante transformaciones en el estilo y en el *ethos* del investigador) recursos expresivos necesarios para el debate de ideas y la producción del conocimiento, tales como la controversia, la ironía, las formas polémicas de citación y referencia al discurso del otro, etc. Por lo tanto, lo que se llama 'investigación en educación' se ha vuelto gradualmente un discurso dócil, meramente persuasivo, que sirve más al propósito de propagar una forma de pensamiento, que para profundizar la comprensión de problemas específicos. Así, se vuelve cada vez

¹ Professor do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP/USP). É presidente da Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL) e primeiro secretário da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Correo electrónico: tmfairch@yahoo.com.br.

más difícil encontrar espacios en los que el cuestionamiento de conceptos en boga o un análisis realista de los resultados de las propuestas basadas en ellos sean tomados en serio.

Buscaré ejemplificar este problema por medio del análisis de algunos fragmentos de textos escritos recientes en el área de educación de idiomas. Para llegar a este punto, comenzaré por revisar la noción de “obstáculo epistemológico” encontrada en Bachelard (1996), que parece representar un modo aceptado de encarar el proceso de formación intelectual del individuo. Confrontaré las ideas de este autor con los apuntes de Apple (1989; 1995), que, a partir de una perspectiva distinta, nos provoca a insertar el “espíritu científico” en el contexto de los procesos contradictorios de producción del conocimiento. En un segundo momento, utilizaré una noción reformulada de “obstáculo” para analizar elementos de estilo encontrados en los textos a que me referí; dos de ellos son fragmentos de disertaciones escritas por profesores que estudian la Maestría Profesional en Lenguas Modernas (ProfLetras, en su sigla en portugués) de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES, en su sigla en portugués), en Brasil, y el tercero es una parte extraída de un artículo publicado en un libro editado en México, que incluye autores de distintas nacionalidades². Utilizo estos datos meramente como ejemplos de lo que considero ser un estilo mucho más generalizado.

4.2 Poniendo los zapatos: ¿espíritu científico o conocimiento técnico?

Comencemos por revisitar el modo como Bachelard entiende la búsqueda por conocimiento en las ciencias. Primeramente, el autor afirma que el espíritu científico se forma “*contra la naturaleza*” (Bachelard, 1996, p. 29). *El mundo natural* es un libro opaco cuya apariencia puede llevar al lector al engaño; los fenómenos físicos, los procesos químicos, las propiedades de la materia, etc., no se manifiestan como una ‘revelación’ —ellos se encuentran *implícitos* en la experiencia sensible y requieren un *desciframiento* por parte del intelecto. En uno de sus ejemplos, Bachelard nos cuenta que los estudiantes se fascinan con el crecimiento de la masa conformada por la mezcla de mercurio con amoníaco: el papel del profesor es hacerlos renunciar de la contemplación y llevarlos al tablero para exponer la reacción química que subyace al fenómeno (p. 68).

² Estos materiales conforman el banco de datos del proyecto A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento (“La escritura sobre las prácticas educativas en licenciaturas de Brasil, Costa Rica y Honduras: registro, análisis y producción de conocimiento”, en traducción libre) (CNPq 458449/2014-8).

El pensamiento científico se caracteriza, así, por la capacidad de resistir al encanto del mundo visible, de articular las evidencias pertinentes en su dispersión sutil, de intuir las relaciones implícitas en los procesos materiales. Para Bachelard, hay de hecho una “quintaesencia” (p. 13), un conjunto de leyes ocultas que forman una especie de discurso secreto de la naturaleza —este es el objeto de búsqueda del pensamiento científico³.

Pero no es solo esto. El espíritu científico también se forma *contra el propio individuo*. Él no surge para llenar un espacio anteriormente vacío, sino que nace del conflicto con las formas de conocimiento “vulgar” ya instaladas en el sujeto. Este es otro ejemplo del autor: la experiencia empírica de intentar sumergir una rama que flota en el agua lleva a creer que *la madera* resiste a la sumersión, cuando se trata, en realidad, de una resistencia *del agua* producida por el desplazamiento de parte de su volumen (p. 23). La formación del espíritu científico requiere no solamente una negación de la apariencia de los fenómenos (la aparente resistencia de la madera), sino también de una crítica del sujeto al propio movimiento por lo cual su espíritu *ha adherido* a esta impresión.

Sin el ajuste racional de la experiencia determinado por la formulación de un problema, sin el constante recurso a una construcción racional bien explícita, puede surgir una especie de *inconsciente del espíritu científico* que, más tarde, exigirá un lento y difícil psicoanálisis para ser exorcizado. [...] Es necesario entonces reavivar la crítica y poner el conocimiento en contacto con las condiciones que lo han originado, volver continuamente a este ‘estado naciente’ que es el estado de vigor psíquico, al momento en que la respuesta ha salido del problema. (Bachelard, 1996, p. 51)

Bachelard no se preocupa en dar muchos detalles acerca del modo como usa el término “psicoanálisis del conocimiento”, pero, podemos inferir que se trata de un paralelo con Freud: en la formación del pensamiento científico, inevitablemente, se construye un conjunto de *falsas creencias*, como las memorias falsas que un paciente tiene sobre el origen de su síntoma (en Freud); hacer el “psicoanálisis del conocimiento” consiste en recuperar para

³ Es difícil no ver alguna analogía entre esta imagen del “espíritu científico” y el paradigma indiciario descrito por Ginzburg (1989). El “método Morelli”, las deducciones de Sherlock Holmes, la clínica psicoanalítica e incluso el “saber venatorio” supuesto en los antiguos cazadores consisten, todos, en una capacidad de dar atención al detalle discreto (el lóbulo de la oreja, una hebra de cabello, la palabra dislocada, la rama partida) en detrimento de la formación de una imagen general (sintética) del fenómeno. Sin embargo, hay una diferencia fundamental: Bachelard se refiere a un tipo de ciencia basado en la experimentación, que cuenta con la posibilidad de reproducción de un fenómeno para confirmar las “propiedades ocultas” deducidas en él. El paradigma indiciario consiste en un tipo de deducción sobre fenómenos irreproducibles.

sí mismo la historia del origen de una convicción que aprisiona al sujeto en determinado *modus operandi* (por ejemplo, atenerse a la repetición de un experimento infructuoso) y, con ello, “ser curado” de ella —más o menos según el principio de la “cura por el habla”.

Las falsas creencias y otros “síntomas” que dificultan la formación del espíritu científico son tipificados por Bachelard como “obstáculos epistemológicos” de distintas naturalezas —atenerse a las primeras impresiones acerca de un fenómeno, dejarse llevar por los efectos del uso de determinadas palabras en el discurso científico, transferir presuposiciones del estudio de un orden de fenómenos para el estudio de fenómenos de otro orden, etc. No sería difícil encontrar percances semejantes en las investigaciones en educación. Para quedarnos con un único ejemplo, podemos pensar en todas las consecuencias del uso, actualmente casi obligatorio, de la palabra “género” cuando hace referencia a una clase en la que los estudiantes han escrito algún tipo de texto⁴.

Me interesa mirar este problema de un modo un poco distinto. Sí, desde el punto de vista de un individuo que ingresa en el área, “obstáculos epistemológicos” como el uso impreciso de términos de origen teórico pueden reducir las posibilidades cognitivas y exigir un esfuerzo personal de desconstrucción, del punto de vista de la propia *dinámica del campo*, estos obstáculos son funcionales: ellos *organizan* modos de producción, circulación y consumo del conocimiento. Así es que, actualmente, se puede usar la palabra “género” para ejemplificar la dificultad de un estudiante con análisis sintáctico⁵. Al hacer esto, sin duda, se impone un obstáculo a la investigación sobre la enseñanza de la sintaxis, que tal vez pudiera llevarnos a hallazgos interesantes; pero, la exclusión de la sintaxis del campo de la enseñanza es un movimiento necesario para el avance de todas las investigaciones que defienden la enseñanza de “géneros” con base en premisas como las que una cierta consciencia lingüística desarrollaría a partir del uso espontáneo de la lengua (y no de un esfuerzo deliberado de abstracción). De este punto de vista, entonces, lo que es *obstáculo* al pensamiento de *un individuo* puede ser también, y al mismo tiempo, mecanismo que *hace un cuerpo social pensar* según cierta forma de distribución social de los “espíritus”.

⁴ Formulaciones como “los estudiantes han producido el género X”, por ejemplo, nos parecen hoy completamente incorporadas al estilo académico del área. ¿Cuáles son las implicaciones epistemológicas, en la formación del “espíritu” del investigador iniciante, de una frase que, se lidia al pie de la letra, nos dice que los géneros son producidos por individuos por medio de actos *voluntarios y puntuales*?

⁵ Tengo en mente una explicación del tipo “el estudiante no percibe dónde está el problema de la frase porque no está acostumbrado a las construcciones típicas del género X”.

Para comprender mejor esta posición, es necesario considerar que la actividad de investigación no consiste solamente en una *forma de pensamiento*, sino también en una *forma de trabajo*. Esta perspectiva puede ser encontrada en algunos trabajos de Apple (1989; 1995), para quien cada proceso de producción de conocimiento está acoplado a un proceso de *distribución social* de sus productos. Nuevas tecnologías en la planta de la fábrica, nuevos modelos administrativos en las oficinas y nuevas metodologías en las escuelas son introducidos para transferir parte de los conocimientos y de las decisiones sobre el trabajo (ritmo, forma, división, etc.) de los trabajadores que *ejecutan* las tareas para una clase relativamente restringida de trabajadores responsables por *planear* las tareas que serán ejecutadas por otros. En el campo de la Educación, de forma más específica, Apple (1995) argumenta que este proceso se ha concretado por la transferencia de conocimientos y decisiones de los profesores para los “formadores” y “consultores” contratados por empresas privadas o instituciones gubernamentales, autores y editores de libros didácticos y, sin duda alguna, profesores e investigadores universitarios⁶. Así, se intensifica, también en la educación el proceso de separación *entre la concepción y la ejecución del trabajo* (cf. Apple, 1989, pp. 151-ss.).

Consideraciones de este orden no aparecen en los argumentos de Bachelard. Él no parece tener en cuenta que el pensamiento “abstracto” que caracteriza el modelo de Ciencia defendido por él no emergió en la Historia, solamente por el desarrollo intelectual de los propios científicos, sino también por su disposición en volver lucrativo el producto de su pensamiento, o por lo menos colaborar para ello —con lo que han patrocinado su transformación en una clase trabajadora de naturaleza “gerencial”⁷. Este punto de vista puede ayudar a explicar cómo el alquimista, acerca del cual Bachelard tiene tantas reservas, llega a transformarse en el químico moderno que él admira. Entre los siglos XVIII y XX, lo que ocurre no es solamente un avance general de los espíritus, sino una disminución de la dependencia directa de los científicos con respecto a los financiadores de sus estudios. Nuevas formas de organización del trabajo científico permiten el surgimiento del científico “desprendido”, que no tiene que complacer a reyes y a otros mecenas en fiestas de salón porque, después de haber sido contratado por una universidad o por una empresa,

⁶ Aunque las dos obras de Apple a que hago referencia tengan fecha de los años 80 y consistían en análisis de lo que ocurría en aquella época en el sistema educacional de los Estados Unidos, principalmente bajo el signo de la teoría conductista, es interesante considerar como hoy, en Brasil, bajo una orientación teórica predominante que difiere e incluso rechaza la psicología comportamental, se encuentran movimientos absolutamente análogos.

⁷ Es particularmente interesante la lectura del capítulo 6 de *Trabalho docente e textos* (1996), en que Apple discute la formación histórica de la profesión del ingeniero como posición de naturaleza “gerencial”.

cuenta con una estructura administrativa en la que otros profesionales se encargan de ello. El “espíritu científico”, en este sentido, no flota en el aire, entre ideas; es correlato de un *cuerpo*: cuerpo burocrático que ha tenido que emerger para sostener la actividad científica “pura”, en los laboratorios y universidades, y, seguramente, cuerpo muy concreto de un contingente de trabajadores responsables por la transubstanciación del conocimiento “abstracto” en productos materialmente lucrativos, en un nivel suficiente para garantizar la continuidad del patrocinio a las ciencias “abstractas”.

La trayectoria del profesor de la educación básica no es exactamente la misma, ya que, en el conjunto de los procesos productivos del capitalismo moderno, el rol atribuido a su local de trabajo —la escuela— no es el de funcionar como centro productor de ideas. Cuando se convoca al profesor a participar de una “formación continuada”, la naturaleza del proceso que se inicia es ambigua: se trata de un recorrido individual de conocimiento (*à la* Bachelard), pero también de una forma de ‘recualificación’ de su trabajo, comandada por la “dirección” (secretarías de educación y otras instituciones similares), bajo la cual puede estar escondida la transferencia de parte de sus conocimientos y poderes decisorios.

Cuando leemos el texto de un profesor que investiga sus prácticas y encontramos rasgos de “conservadorismo” disimulados bajo una adhesión superficial a los discursos del gobierno, de esta manera, debemos entender que esto no resulta de una dificultad individual de comprensión de las “nuevas teorías”, sino también del hecho de que estas teorías llegan al profesor como *parte del proceso por lo cual él está teniendo sus condiciones de trabajo alternadas*. “Creer” en la importancia de la gramática normativa para los jóvenes, incluso contra las prescripciones del Estado o de la Universidad, no es solamente una cuestión cognitiva, un “no entender” los límites de una u otra teoría —es también, al menos para el profesor brasileiro, una respuesta a que con la crítica a la gramática escolar en los años 1980 y 1990, se ha amenazado quitar del profesor de portugués su más grande *índice social de sabiduría*⁸ y un *instrumento del cual dependía gran parte de su autonomía en el trabajo* (incluso, la posibilidad de *rechazo de libros didácticos*).

⁸ Se dice, con cierto desdén, entre los profesionales de Letras, que las personas suelen buscar los “profesores de portugués” apenas para preguntarles sobre cómo escribir o hablar “correctamente”. Las perspectivas contemporáneas nos instruyen a ofendernos con este tipo de consulta, ya que nuestro rol social sería otro. Asimismo, me parece que ser buscado para este tipo de esclarecimiento denota la percepción del profesor, en el sentido común, como titular de un conocimiento de valor social. No es de sorprender, entonces, que la crítica al normativismo gramatical pueda ser percibida, desde el lugar del profesor, como un ataque al prestigio de su función.

Correlativamente, al investigador universitario para quien parece tan “obvio” que las teorías actuales ofrezcan mejores soluciones para la escuela, comúnmente se olvida que él también es un trabajador para el cual el surgimiento de estas teorías, y sobre todo el que ellas sean distintas de las formas de conocimiento ya dominadas por otros grupos, representa posibilidades de aumento de su propia autonomía profesional y de su movilidad social (lo que posibilita su actuación como consultor, autor de libros, orador, —de lo que resulta, no por casualidad, la oportunidad de pasar *menos tiempo en clase* en la universidad).

Como el conocimiento teórico y la posibilidad de producir interpretaciones generales de los fenómenos de la Educación son factores que legitiman las decisiones tomadas por el poder público, la transferencia del poder decisorio del profesor para otros profesionales debe venir acompañada de restricciones de su acceso a los conocimientos teóricos que pasarán a conformar la base del trabajo de los “gerentes” a quien los profesores responderán. Este movimiento, de todos modos, no es —ni podría ser— realizado de forma explícita, como un proyecto de disminución de la calidad intelectual de la fuerza de trabajo en Educación. Al contrario, el ordenamiento ideológico obliga a presentar cualquier acción que tiene esta finalidad como si llevara, contradictoriamente, al resultado opuesto —vale decir, una retirada exitosa de los conocimientos fundamentales que orientan el trabajo educativo solamente puede tener la apariencia de un proyecto de formación de profesores. Dicho proyecto, como sostendré en el siguiente ítem, no debe ser pensado sencillamente como un conjunto de acciones racionalmente planeadas por un grupo e impuestas sobre otro. Aunque esta dimensión voluntaria del proceso no deba ser olvidada, el núcleo de la cuestión está, desde mi perspectiva, en los efectos que se producen al nivel de las acciones cotidianas de los agentes involucrados en el trabajo en Educación, —sobre todo, en la manera impersonal como el propio *estilo de la escritura académica* se ha modificado de forma a sostener una nueva relación de quien escribe con los saberes constituidos.

4.3 Lanzando piedra al suelo: el estilo y el pensamiento en el campo de la educación

La escritura académica abarca una diversidad bastante grande de estilos, que no corresponden solamente a elecciones de vocabulario o preferencias sintácticas, sino también a la manera como el enunciador se hace imaginar en un determinado “mundo ético” (más o menos como nos dice Maingeneau⁹) y,

⁹ Este autor enfatiza particularmente en que el “ethos discursivo” incluye no solamente elementos lingüísticos, sino también la sugerencia de rasgos psicológicos y una imagen corporal de lo que él llama de “fiador” de un discurso. El “mundo ético” es, en la misma línea,

asimismo, a la forma como el autor, como un sujeto empírico, actúa sobre la realidad empírica por medio de su escritura. Un defensor del generativismo difícilmente utiliza el mismo estilo que un analista de discurso o un semi-otista greimasiano; un intelectual alineado con los ideales del liberalismo probablemente no escribe de la misma manera que un marxista. Esta diversidad estilística, con todas sus implicaciones, suele ser negada a los estudiantes cuando se les enseña que hay solamente un 'estilo académico' y que este se limita a seguir un conjunto de normas técnicas.

Hay por lo menos tres razones por las cuales pienso que el estilo de la escritura puede ser considerado un punto de interés para comprender los procesos de producción del conocimiento:

- a) *El estilo de los discursos de un área es, a menudo, la primera cosa a que se adhiere cuando se inicia la investigación.* Además, el estilo es, quizás, una de las principales razones que motiva la elección de un área por el investigador iniciante. El estilo trae marcas de una *corporalidad* y de un *ethos* (Maingueneau, 2008) que producen expectativas sobre las formas de gozo¹⁰ posibilitadas por este discurso, así como sobre las perspectivas profesionales y económicas que él puede abrir. La afinidad "epistemológica" con una determinada teoría puede estar subordinada a identificaciones mucho menos racionales con indicadores de otras naturalezas, vinculadas a individuos o grupos que el investigador usa como parámetros para ubicarse a sí mismo en un complejo intersubjetivo y en una estructura (división) social del trabajo.
- b) *El estilo transmite conocimiento y no apenas apreciaciones o actitudes con respecto a los conocimientos.* Las proposiciones de una determinada teoría no son separables del modo como ellas son presentadas en el discurso

el mundo imaginario correlato a un determinado *ethos*: "El mundo ético de las estrellas de cinema, por ejemplo, incluye escenas como la subida de los escalones del palacio del Festival de Cannes, secciones de grabación, entrevistas a la prensa, secciones de maquillaje, etc. En el dominio de la música, vemos que la simple participación de un cantante en un video tiene como efecto insertar el fiador en un mundo ético peculiar" (Maingueneau, 2008, p. 18).

¹⁰ Aludo aquí, muy libremente, al concepto de gozo de Lacan, que retomo por medio de Nasio: "Se usted admitió que el inconsciente es una cadena de significantes en acto, yo le pediría, ahora, que acepte la idea de que en esta cadena hace falta un elemento. Precisamente el que debería haber representado el gozo. En el inconsciente, el gozo no tiene representación significativa exacta, pero tiene un lugar, el del agujero. De un agujero en el seno del sistema significativo, siempre cubierto por el velo de las fantasías y de los síntomas" (Nasio, p. 33). Mi comentario va en el sentido de suponer que la "opción" por un determinado discurso teórico, en la vida de una persona para quien la investigación se vuelve una actividad significativa, pasa también por ese "agujero" —por lo que una teoría preserva sin representar en la actividad de quien la maneja "racionalmente".

de esta teoría. Si se trata de un pensamiento que valora la formación de imágenes metafóricas y analogías o si se trata de una teoría que prefiere las representaciones matemáticas y las relaciones lógicas, la construcción del concepto ocurre por un determinado camino que hace parte del propio concepto. Hay argumentos que un determinado *ethos* está prácticamente obligado a defender, controversias en que él necesita participar, ejemplos que deben ser reiterados —igualmente, ciertas respuestas no pueden ser dadas y ciertos argumentos no pueden ser presumidos sin amenazar el propio *ethos*.

- c) *Los conocimientos transmitidos por medio del estilo son los más difíciles de someter al análisis y, consecuentemente, los más difíciles de negar.* Parte de lo que se “sabe” por adoptarse un cierto estilo consiste en conocimiento no formulado de manera explícita. Expresarlo por medio de una cadena de proposiciones puede tener como primer efecto la sensación sobre como el conocimiento ha sido distorsionado o mal interpretado (“no es eso lo que yo quise decir”). Por tal razón, cambios en el estilo de escritura pueden estar entre las pistas más importantes de la madurez de un investigador. También, por esta razón es que me parece que el estilo de los textos académicos producidos en un determinado contexto histórico puede ser usado como índice para la interpretación de los propios procesos de producción de conocimiento que operan en esta época.

El estilo académico de la actualidad, como he anunciado antes, está marcado por una tendencia que llamé de “ecumenismo teórico”. Tal característica es bastante marcada en los trabajos en educación y enseñanza de idiomas; puede que esté completamente ausente en otras áreas o en la producción de determinados autores, o que en cualquier caso muestra, solamente, que el campo se constituye de forma contradictoria, por los cambios e interacciones entre distintos modelos de investigación y formación. Por el momento, me atengo apenas al modelo del cual quiero hacer la crítica. Pregunto lo que el desarrollo de este ‘ecumenismo’ indica con respecto a la “episteme” contemporánea y de cómo los procesos de formación, trabajo docente y producción de conocimiento sobre la enseñanza pueden estar en transformación.

Comencemos por observar la escritura de una profesora que cursa el Profletras, en una de las primeras versiones de su disertación (los destaques y los números entre paréntesis serán explicados a continuación):

Teniendo como enfoque la intervención requerida por la Maestría Profesional en Lenguas Modernas, *que es un proyecto político nacional* (1) que visa a la cualificación profesional de los docentes brasileños,

surge, *entonces*, la necesidad de proyectos que visen a mejorar la calidad educativa en la educación básica, que se pretende para los próximos años. *En ese contexto*, la escuela y sus actores ejercen función principal en la construcción de un saber lingüístico *democrático* (1), *que* vise a posibilitar al estudiante la competencia de leer, comprender y producir textos *orales o escritos* (2), creando, *así*, condiciones para que ejerzan su *ciudadanía* (1), *así como* construyan una *identidad cultural* (4). *Así*, la estructura de este trabajo busca relacionar los conocimientos teóricos a los conocimientos didáctico-pedagógicos *para* enfatizar la relación intrínseca *que* hay entre la teoría y la práctica del profesor, *con la finalidad* de habilitar los estudiantes a producir textos usando como código su lengua materna, *como* forma de adquisición de un repertorio de *conocimiento cultural* (4) *de la sociedad en que se insertan* (3). *De ese modo*, vale resaltar aquí la importancia de propiciar al estudiante la oportunidad de rescatar sus *memorias y raíces* (4) *y, con base en ellas*, trabajar la lengua en su forma *oral y escrita* (2), perfeccionando las habilidades ya dominadas por ellos, *o incluso* aquellas que están en fase de construcción y solidificación, *así como* analizar, *sociológicamente* (3) el modo como este estudiante-ciudadano (1) se ve *insertado en la sociedad* (3).

Este párrafo se encuentra en la introducción de una versión en desarrollo de la disertación de Maestría de la autora. Su principal efecto no es transmitir informaciones objetivas acerca del contenido de la investigación (que todavía se encuentra en curso), sino el de insertar su locutor en un cierto “mundo ético”. Hay una serie de términos que contribuyen para ajustar el tono de este discurso al de los discursos “oficiales” sobre la enseñanza de idiomas, especialmente al que se encuentra en los PCN¹¹ —estos términos, sin embargo, no reciben definiciones específicas, lo que equivale a decir: ellos no llegan a constituir objetos de pensamiento, problemas epistemológicos. Hay, por ejemplo, la serie (1) constituida por “proyecto político *nacional*”, “saber lingüístico *democrático*”, “ejerzan su *ciudadanía*”, “estudiante-ciudadano”. No hay un concepto explícito de lo que sea “nación”, “democracia” o “ciudadanía” en este párrafo, ni en lo restante de la disertación —los términos son asumidos como un elemento *de estilo* que trae consigo, en todo caso, conocimientos supuestos, como que hay una unidad nacional, y luego un modelo único de “ciudadanía” que sea adecuado a todos los “ciudadanos” de esta “nación”.

¹¹ Parámetros Curriculares Nacionales: término con que me refiero a un conjunto de documentos publicados por el gobierno brasileño a partir de la década de los noventa con el intuito de orientar la enseñanza de las distintas materias en la Educación Básica. Hago alusión, en especial, a los pcn de Lengua Portuguesa para el 3º y el 4º ciclos, que discuten los principios teórico-epistemológicos para la enseñanza de portugués en los antiguos 5º a 8º grados (actualmente, 6º al 9º grado).

Algo similar pasa con la repetición de términos como “oral y escrito” (2) o “la *sociedad* en que se *insertan*”, “analizar *sociológicamente*”, “*insertado* en la *sociedad*” (3), que son expresiones semejantes a las utilizadas en los documentos oficiales, cuyo uso contribuye para crear una imagen de como el autor de la investigación está de acuerdo con lo que estos documentos prescriben. Estas expresiones no delimitan el propio objeto de estudio, una vez que el enfoque del trabajo en cuestión está en la producción escrita: mencionar la “oralidad” nos hace entender, equivocadamente, que ambas modalidades serían discutidas en el trabajo; la noción de “inserción social”, a su vez, es utilizada más como predicado para agregar un valor genérico “positivo” a la investigación, que para especificar alguna perspectiva particular de análisis. Solamente, la serie (4) —“identidad cultural”, “conocimiento cultural”, “memorias y raíces”— presenta una caracterización un poco más precisa del objeto de estudio: —las historias de vida de los estudiantes. Sin embargo de la manera como se presentan los términos forman una especie de secuencia parafrástica que se intercala con expresiones más genéricas y diluye las pocas informaciones traídas por ello en una fraseología inespecífica. Juntamente con las series (1), (2) y (3), estas secuencias correferenciales dan al párrafo un efecto superficial de cohesión y, como los términos ocurren en contextos lingüísticos diferentes, tenemos la impresión que una misma idea está siendo reformulada y desarrollada; los beneficios informativos que se obtiene, sin embargo, son pequeños o nulos¹².

Este efecto puede ser percibido también en un análisis de los conectores argumentativos, conjunciones y expresiones similares, que ocurren abundantemente en el fragmento anterior (en cursiva). Usemos el segundo periodo como ejemplo:

(a) *En ese contexto*, la escuela y sus actores ejercen función principal en la construcción de un saber lingüístico democrático (b), *que* vise a posibilitar al estudiante la competencia de leer, comprender y producir textos orales o escritos (c), creando, *así*, condiciones para que ejerzan su ciudadanía (d), *así como* construyan una identidad cultural.

¹² El fragmento es rico en ejemplos de lo que busco mostrar. Otros términos, como “competencia”, “proyectos”, “calidad”, “teoría y práctica” etc. son utilizados para imitar el tono de los discursos oficiales de forma ingenua, sin usar este propio discurso como objeto de un posible cuestionamiento. Observe que “competencia” y “proyecto” son términos que pertenecen al lenguaje común y, al mismo tiempo, componen el nombre de perspectivas pedagógicas (“teoría de las competencias”, “pedagogía por proyectos”). Se puede preguntar cuánto la construcción de este estilo se debe a una escucha basada en la transcripción, que se pauta por la sonoridad de las frases em boga.

En el inicio de este periodo, la expresión *En ese contexto* establece un vínculo referencial vago con el periodo anterior: puede referirse tanto a “intervención requerido por Profletras” como a “mejorar la calidad educativa en la educación básica” —lo que puede ser o no entendido como la misma cosa. A continuación, se presenta una definición de cuál sería la “función principal” de la “escuela y sus actores” en este “contexto”. Encontramos una serie de definiciones que supuestamente especificarían sus términos antecedentes, lo que crea una sensación de la idea inicial “saber lingüístico democrático” está siendo gradualmente definida. Los elementos que conectan los términos, sin embargo, no aclaran de forma precisa la relación entre ellos. La oración (b) es una relativa que podría ser interpretada como *restrictiva* “no es cualquier saber lingüístico democrático, sino uno que...” o *explicativa* “un saber lingüístico democrático, es decir, un saber que...”. La oración (c) parece ser una subordinada adverbial consecutiva reducida de gerundio, que introduce, por lo tanto, el *resultado* esperado de las “competencias” que componen el “saber lingüístico democrático”, pero cuyo contenido podría ser interpretado también como una *paráfrasis* de lo que ha sido dicho en (b). Por fin, la oración (d) es una coordinada que agrega un segundo efecto esperado para la misma causa, sin aclarar, no obstante, por qué “ciudadanía” e “identidad cultural” son considerados conceptos distintos (y no, por ejemplo, como condición o parte uno del otro). Se cierra, así, un círculo parafrástico: “construir un saber lingüísticamente democrático” > “posibilitar al estudiante la competencia de leer, comprender y producir textos orales y escritos” > “crear condiciones para que ejerzan su ciudadanía” > “construir una identidad cultural” > “construir un saber lingüísticamente democrático” > etc.

Tenemos aquí algo muy cercano a lo que Pêcheux (1996) infiere sobre el funcionamiento de las formaciones discursivas al compararlas con los versos sobre La Palice o la historia del Barón de Munchhausen, que se levanta en el aire halándose por sus propios cabellos: para este discurso, ser “ciudadano” corresponde a participar del régimen a que se atribuye el término “democrático”, que a su vez propone un modelo de educación pautado en la racionalización técnica (de ahí el concepto de “competencia”) y en la compartimentación de la actividad lingüística (de ahí su presentación como conformada de “partes” destacadas —leer es diferente de comprender, que es diferente de producir, etc.). Dada esta formación ideológica, hay la posibilidad de utilizar estos términos como paráfrasis unos de los otros —lo que vuelve posible la construcción del segundo periodo del fragmento analizado. Lo interesante, en cualquier caso, es que él consiste más en una *demonstración* del funcionamiento parafrástico del propio discurso que en un *ejercicio* por lo cual este discurso sea llevado a avanzar sobre nuevos temas o realidades.

Pasemos ahora a un segundo ejemplo:

De acuerdo con Britto (2015), *la lectura comprende dos acciones distintas: una de ellas, el desciframiento, corresponde a la acción de decodificar los elementos lingüísticos, la otra, la intelección, se refiere a la comprensión de lo que se descifra [...].* Estudios apuntan el acto de comprender como la acción de mayor complejidad, pues cada lector tiene su historia de lectura y “*el conjunto de lecturas hechas configuran, en parte la comprensibilidad [sic] de cada lector específico*” (Orlandi, 2000, p. 43) [...]

Para Leffa (1996), “*la verdadera lectura solamente es posible cuando se tiene un conocimiento previo del mundo*” (p. 10). Kleiman (2016) corrobora [sic] de este pensamiento y afirma que *el proceso de comprensión de un texto se realiza por la utilización del conocimiento previo, un saber adquirido a lo largo de la vida.* [...]

En este proceso interactivo, el lector procesa informaciones que van desde los elementos constituyentes de una frase hasta los referentes para la estructura y peculiaridades de determinado género. Los aspectos extralingüísticos, también relevantes para la comprensión textual, son recuperados, cuando necesario, por medio del conocimiento de mundo, y contribuyen en la construcción del significado global del texto. Este juego interaccional permite al lector percibir no solamente lo que está explícito, sino también lo que se manifiesta solamente en las entrelíneas; así, la activación de lo que está guardado en la memoria es esencial para la comprensión, pues permite al lector realizar inferencias necesarias al entendimiento de partes discretas de un texto.

El fragmento anterior también ha sido extraído de una disertación en desarrollo en el Programa Maestría Profesional en Lengua Modernas. Se puede observar que la investigadora está construyendo una definición de lo que sería la lectura con base en las ideas de cuatro autores diferentes. Vamos a comenzar por observar apenas los dos primeros párrafos, en que las formas de referencia a estos teóricos están destacadas en negrilla y los fragmentos atribuidos a ellos, en cursiva.

El primer aspecto que nos llama la atención es el modo como el texto está construido a partir de citas muy breves: no hay un cuidado de exponer el pensamiento de cada teórico de forma completa, ni cualquier señalización que de a entender se trate de formas de pensamiento autónomas unas con respecto a las otras. Las citas son tan cortas, de hecho, que no es posible saber si los textos han sido leídos por completo —aunque hayan sido, solamente fueran utilizadas afirmaciones muy puntuales, que no consisten en síntesis del posicionamiento de los autores, pero en fragmentos de sus exposiciones

retiradas del contexto y reproducidas de forma independiente. En algunos casos, se trata de afirmaciones que pasan a sonar banales o genéricas por estar aisladas de otros argumentos (véase, por ejemplo, la 'definición' de lectura atribuida a Leffa); en otros casos, la propia estructura sintáctica del fragmento citado parece estar incompleta o haber sido mal introducida en el co-texto citante (es el caso de la cita a Orlandi, en el primer párrafo).

Segundo punto: los fragmentos citados parecen haber sido elegidos para formar relaciones de complementariedad entre sí, como si no fuera necesario un trabajo ulterior de quien los cita para aclarar la forma en que ellos se articulan. Casi no hemos encontrado, por ejemplo, expresiones que denoten que la investigadora da a los enunciados de otros autores un tratamiento metalingüístico. El único ejemplo de ello parece ser la expresión "corroba de este pensamiento" [*sic*], en el segundo párrafo, que consiste en una especie de comentario metalingüístico sobre el "acto de lenguaje" realizado por Kleiman con relación a Leffa. Aun cuando lo hace, sin embargo, la autora parece estar solamente creando una solución textual para yuxtaponer citas a las cuales confiere estatuto equivalente y no realiza una reflexión más seria sobre la relación entre ellas. Así, por ejemplo, el hecho de citar dos obras separadas por un intervalo de veinte años para hacer afirmaciones idénticas acerca de un mismo concepto no parece levantar, para la autora, ninguna cuestión sobre cuál sería la fuente primaria y cuál la secundaria; cual sería el origen de estos conceptos y cómo ellos han sido apropiados a lo largo de algunas décadas; o incluso sobre si habría reformulaciones, contestaciones o nuevos hallazgos entre 1996 y 2016. Si este cuestionamiento puede parecer exagerado, es porque busco llamar la atención para un rasgo de estilo que favorece la presuposición de una *permanencia* de conceptos, percibidos como elementos atemporales, engranajes de una totalidad estática.

El último punto por destacar es quizás el más evidente: la autora de la disertación no da ninguna señal de percibir que los autores citados por ella definen la lectura a partir de por lo menos dos disciplinas bastante distintas, el Análisis del Discurso (Britto y Orlandi) y la Psicolingüística (Leffa y Kleiman). Aunque alguien pueda argumentar que, acercando estos puntos de vista, se trabaja de forma "interdisciplinar", el que el texto no se refiera explícitamente a la diferencia entre ellos, ni introduzca cualquier tipo de modalización en las propias formas de dar la palabra a los autores (la única señal de ello sería la quiebra de párrafo que agrupa los autores en dos conjuntos) sugiere que estas perspectivas ya son percibidas por el investigador como indistintas, parte de un único gran discurso sobre la enseñanza de la lectura.

Esto es reforzado por lo que se lee en el tercer párrafo, que presenta una síntesis del concepto de lectura adoptado en el estudio. Los subrayados destacan los términos de naturaleza conectiva que expresan las relaciones establecidas por la autora de la disertación entre las ideas contenidas en los autores que ha consultado. Podemos ver que estos términos son, básicamente, de dos naturalezas: ellos denotan relaciones de adición (*desde x hasta y; no solamente x, sino también y*) o de complementariedad (*x, y cuando necesario, y*). No me parece que la relación entre el Análisis del Discurso y la Psicolingüística, en el plano de epistemología de estas disciplinas, pueda ser expresada en estos términos (pensemos, por ejemplo, en el modo como cada una trata el tema de la exterioridad lingüística); pero, es posible percibir que los fragmentos de Britto y Orlandi elegidos para citar favorecen este tipo de paralelismo. En consonancia con este movimiento, también se puede observar que, a pesar de hacer que teóricos de estas dos perspectivas “hablen” en su discurso, lo que da la impresión de una cierta diversidad epistemológica, la autora de la disertación presenta una síntesis mucho más solidaria a los preceptos de la Psicolingüística de que a los del Análisis del Discurso. El único elemento que quizás pudiera ser reputado a esta segunda disciplina, y aun así de forma extremadamente genérica, es la mención a “lo que se manifiesta en las entrelíneas” —y difícilmente lograríamos encontrar respaldo en Britto o Orlandi para tal definición de la teoría¹³. Así, entonces, se puede hacer un último comentario sobre que, en las síntesis “ecuménicas” de diferentes teorías, aunque los conceptos tiendan a reducirse a un mínimo denominador común, algunos prevalecen sobre los otros de manera tal que el “ecumenismo teórico” puede terminar funcionando como un modo de desalojar una perspectiva en favor de otra.

Pasemos al último ejemplo, que usaré apenas para reforzar los argumentos que expuse anteriormente. El fragmento a continuación ha sido publicado en un libro editado en México que reúne autores de distintas nacionalidades (Brasil, Colombia, Francia, Inglaterra, Escocia, Corea). Encontraremos en él un estilo similar al que vimos en los ejemplos anteriores, lo que indica que este patrón se encuentra también donde puede ser considerado modelo de “buena escritura”:

Siguiendo a Van Dijk (2003) *las ideologías tienen con frecuencia una dimensión evaluadora, hacen referencia a temas relevantes para*

¹³ Limitándome inevitablemente al lado de la cuestión que es más familiar para mí, hay un texto interesante en que Possenti (2009) discute la interpretación del concepto de discurso, por otros ramos de la lingüística, como un “nivel de análisis”.

un grupo y no tienen que ver con aspectos triviales de la vida cotidiana. Sobre todo, se asocian a nociones de identidad y posición en la sociedad.

Otro rasgo importante de la aplicación del término ideológico es que *no todo es ideológico, ni todo es político* (Eagleton, 1997). En este punto también coincide Van Dijk (2003) al señalar que *no todo el conocimiento o todas las creencias son de índole ideológica*; según este autor, *las creencias del "fundamento común", en otras palabras, las creencias que generalmente no se cuestionan dentro de una cultura, no son creencias ideológicas, ya que no son conflictivas y no generan oposición o resistencia. [...]*

Van Dijk (1999) menciona que *cuando ciertos actores sociales mantienen ciertas creencias piensan que éstas son verdaderas. Asimismo, nadie afirmaría que su pensamiento es ideológico, pues la naturaleza de una ideología es la de disimular su naturaleza de ideología* (Reboul, 1986).

De igual manera, Eagleton (1997) y Gramsci señalan que *las ideologías no son homogéneas, pues suelen ser formaciones internamente complejas y diferenciadas [...]*. (p. 246)

El artículo de donde proviene este fragmento tiene 13 páginas de extensión en total, de las cuales dos son completamente ocupadas por las referencias bibliográficas, donde se listan un total de 42 ítems. Si hacemos un promedio, al considerar solamente las 11 páginas de texto en sí mismo, son casi cuatro autores *diferentes* por página de texto (sin considerar la posibilidad de que un único ítem sea citado más de una vez). Se trata de una cantidad impresionante de menciones a textos ajenos comparado al volumen del propio texto que los cita.

Observemos ahora el tipo de redacción que produce esta alta "tasa" de citas. He destacado en cursiva los fragmentos que corresponden a paráfrasis de otros autores: podemos visualizar rápidamente que, en cuatro párrafos, prácticamente nada de lo que está escrito puede ser acreditado al autor del artículo. Los pocos fragmentos que podemos atribuir a este autor consisten en las propias expresiones que introducen el discurso de otros ("*siguiendo a Fulano*", "*Fulano menciona...*") o expresiones de conexión textual o argumentativa ("*otro rasgo importante...*", "*en este punto coincide...*" etc.).

Podemos resaltar que, aunque el autor acredite las paráfrasis que hace, es cuestionable en qué medida dichas paráfrasis hacen justicia al pensamiento de los autores citados. En una misma página se citan Eagleton, para quien "*no todo es ideológico, ni todo es político*"; Van Dijk, para quien "*no todo el conocimiento o todas las creencias son de índole ideológica*"; pero también Reboul, para quien "*la naturaleza de una ideología es la de disimular su naturaleza de ideología*" —lo que podría consistir en una refutación del punto

de vista de los dos primeros autores. Asimismo, hay una mención a Gramsci, curiosamente distinta de las demás por no tener la indicación de un texto específico —lo que sugiere que él está siendo referido no como un “autor” en sí mismo, sino como una especie de “fundador de discursividad”¹⁴, es decir, como un nombre al cual se pueden asociar algunas ideas disponibles en el sentido común. Como en el fragmento anterior, que hemos extraído de una disertación en desarrollo, nada aquí indica que el escritor esté consciente de estar acercando teóricos que se basan en concepciones distintas o que esté dispuesto a discutir estas diferencias: los autores son listados como si sus ideas se complementaran sin la necesidad de cualquier trabajo subsecuente. Las propias expresiones utilizadas para conectar los argumentos, como ya hemos visto, no bastan para instaurar entre las palabras de los autores cualquier profundidad polifónica —se trata de expresiones formulaicas que varían solamente en un plano lexical, sin llegar a introducir modos distintos de incorporación de sus enunciados al estudio.

4.4 Consideraciones finales

Los tres fragmentos analizados anteriormente revelan una tendencia que puede ser llamada de reunión “ecuménica” de discursos teóricos. Como vimos, se trata de un efecto perceptible en el estilo de escritura, pero esto no significa que sea un fenómeno de superficie —la piedra está muy profunda en el zapato! Con esto quiero decir que el “ecumenismo teórico” tiene despliegues en la misma construcción de la investigación y no solamente en la manera de recontarla, ya que está relacionado a la forma como el sujeto se presenta frente a los enunciados a partir de los cuales construye su trabajo— las palabras que lee en la obra de sus antecesores (o en los corredores de la universidad) y a las cuales ‘responde’, en el sentido bakhtiniano, construyendo su ‘propia’ palabra.

Elegí el término “ecumenismo” para denominar el tipo de efecto que apunto en los discursos sin ninguna pretensión de profundizar los paralelos con el campo religioso; lo elegí según lo conozco por el sentido común, como referencia a un movimiento que busca la ‘superación de las diferencias’, la ‘buena convivencia’ y un ‘consenso’ más allá de las contradicciones interpretativas y/o éticas que diferencian denominaciones religiosas. Ahora tengo que explicar mejor por qué hago este paralelo y por qué, desafortunadamente, el término adquiere para mí una connotación negativa cuando lo remito a las investigaciones en la enseñanza de idiomas.

¹⁴ Hago referencia aquí a la distinción que Foucault hace en “¿Qué es un autor?” (2001).

Primer punto: el “ecumenismo teórico”, tal vez diferentemente del religioso, no se asume completamente como una búsqueda por puntos de contacto que mantenga también las *diferencias* entre los sistemas de pensamiento reunidos; al contrario, él parece causar la sensación de la inexistencia de una diferencia entre las partes, o incluso que ellas continúan siendo diferentes solamente por estar en una relación de distribución complementar. Fragmentos de teorías o lecturas simplificadas de una teoría pasan a circular como si la simple repetición garantizara acceso al propio campo de producción de la teoría. Así, por ejemplo, se usa un cierto concepto de “cohesión” para evaluar el texto escrito por el estudiante y un cierto concepto de “estrategia” para orientar su lectura sin que signifique que hubo una elección por la manera como la Lingüística de Texto o la Psicolingüística proponen que se piense el lenguaje. O tal vez sea más exacto decir: elementos dispersos, tanto de la Lingüística de Texto como de la Psicolingüística, llegan al profesor como conceptos *prêt-à-porter*, listos para el uso —el único terreno en que se admite alguna falta, algún trabajo pendiente, es el de los *modos de utilizar* un determinado concepto o modelo teórico en la educación. Por ese motivo, los conceptos en sí mismos aparecen como grandezas permanentes, siempre iguales a sí mismos, como si emanaran de un discurso terminado, fuera de la historia.

Se olvida que “conocer” un objeto implica elecciones —al contrario, se vende la idea de conocer entendida como una forma de acumulación. Presupone que bajo el campo de la Educación existe una estructura de ligaciones implícitas que abarca, conecta y jerarquizar todas las cosas: para cada problema, un remedio. Así, hacer un recorrido teórico consiste en pasar de un actor a otro, hasta que se cierre una especie de rosario de citas —el pensamiento describe un círculo. Como hay una relación orgánica entre todos los ítems de este conjunto y caminos determinados que llevan de un ítem a otro, se vuelve difícil establecer un enfoque específico sobre el cual detener la mirada. Cada elemento tiene conexiones, pero no tiene profundidad. El pensamiento evita entrar en relaciones polémicas: el campo no es constituido por elecciones dialécticas, pero por un único movimiento de inclusión (supuestamente) universal. Nociones vagas como las de “ciudadanía”, “lectura” o “ideología”, como vimos en los datos, no se presentan como nódulo alrededor de lo cual se concentran y debaten voces distintas —concepciones teóricas y formas de pensamiento en competencia y exclusión— sino solamente como un punto de pasaje en un circuito de términos y conceptos interconectados. La definición de estos conceptos consiste en la explicación de sus conexiones en esta estructura.

Una segunda razón por la cual la noción de “ecumenismo teórico” asume una connotación negativa en los análisis que hago es que, al presentarse

como movimiento de inclusión universal, él sigue promoviendo tensiones y exclusiones dialécticas. Como vimos, al yuxtaponer dos teorías, una de ellas prevalece sobre la otra, de modo que el “ecumenismo” nunca promueve una síntesis neutra o desinteresada —es más, una forma de pensamiento puede ser efectivamente empujada fuera del campo bajo un aparente movimiento de inclusión de esa naturaleza. Esto lleva a creer que el “ecumenismo” del que hablamos no es un movimiento puramente “espiritual” (o epistemológico), para lembrarnos de Bachelard, pero ante una configuración particular de la manera como los discursos de la investigación en educación representan su relación con los procesos productivos de las disciplinas teóricas de base. De una manera más sencilla, entonces, tal vez debiéramos hablar en una “retórica ecuménica” que surge como dispositivo conveniente para legitimar, bajo una perspectiva benigna, el ejercicio de control (siempre relativo) del campo de investigación en educación por aquellos que lo conforman —lo que incluye la selección de las perspectivas teóricas percibidas como más adecuadas para proveer una justificativa intelectual para los modelos de Educación deseados.

Un último comentario importante. Es obvio que la emergencia de este “ecumenismo teórico” puede ser situada en las particularidades de la historia del campo de la enseñanza en Brasil, especialmente en los últimos 30 años. En un texto de la década de 1990, por lo tanto, en el inicio del largo proceso de racionalización técnica de la Educación que todavía vivimos, Rodolfo Ilari (1995) hace las siguientes consideraciones acerca de la aplicación de la Lingüística a la enseñanza de portugués:

Lo que pudiera parecer a primera vista una rápida sucesión de escuelas, una espectacular superación de paradigmas, queda más adecuadamente caracterizado como un proceso de absorción superficial de métodos y cuestiones teóricas originarios de centros de investigación extranjeros. Dicha absorción de informaciones se hizo atropelladamente. En poco más de quince años, nuestra Universidad se vio expuesta a informaciones que representan la experiencia de investigación acumulada por varias generaciones. (p. 95).

Las palabras de Ilari ayudan a comprender cómo el estilo de escritura que problematizo aquí puede ser resultante del propio modo como la Universidad brasileña se ha incorporado a los grandes procesos productivos de la Lingüística moderna —“atropelladamente”. Es también verdad, sin embargo, que desde el momento en que Ilari ha escrito dichas palabras y hasta hoy, la búsqueda por un “gran discurso” que unificara los variados y contradictorios experimentos de las primeras décadas de la “Lingüística aplicada” ha evolucionado bastante. Es necesario pensar cómo el surgimiento de directrices

y orientaciones curriculares emanadas del gobierno, la consolidación de exámenes en gran escala (nacionales, estatales, municipales), la política de evaluación e indicación de libros didácticos para la escuela pública, la creación de programas de formación continuada soportados en el *know-how* universitario, entre otras acciones que caracterizan el escenario más reciente de la educación, han influenciado las propias formas de hacer estudios en la universidad, de enseñar las teorías lingüísticas a los futuros profesores, de describir y comentar en textos académicos situaciones típicamente encontradas en nuestras clases y, seguramente, a evaluar un texto como apto para publicación o a un proyecto como el que hace justicia a la financiación o un libro como el que tiene potencial para ser publicado.

En este sentido, es que quise decir que practicar un estilo de escritura “ecuménico” puede conducir el “espíritu” a una serie de obstáculos epistemológicos, lo que evita su avance por mantenerlo preso a las imágenes formadas por una fraseología estereotipada o por la simple denegación de informaciones más precisas acerca del conocimiento efectivamente ya producido. Ahí están algunas piedras en nuestros zapatos —tendríamos que descalzarlos, los discursos, sacudirlos al piso y ver lo que saldría de ellos. Pero, el punto fundamental de mi argumentación es que el obstáculo que impide un camino hace que aparezcan otros. Escribir de la forma como he mostrado aquí, entonces, no es algo que encierra el pensamiento, sino que hace *pensar de determinada manera* —y esa manera puede ser productiva bajo algunos puntos de vista. El “ecumenismo teórico” favorece la ampliación de la circulación de un cuerpo de enunciados teóricos, especialmente aquellos que se pudo reducir a *slogans*¹⁵ de apariencia benigna (como el de “adecuar la lengua a la situación de uso”, entre otros...) —esto puede ser “productivo” desde el punto de vista de aquellos que detienen los medios de producción y reproducción de dichos enunciados, sea en el sentido económico (por ejemplo, editores), sea en el sentido intelectual o simbólico (por ejemplo, autores que han logrado acoplar su nombre al origen de un concepto, sea por haberlo, de hecho, formulado, sea por haberlo introducido en el país o sencillamente por haber tenido éxito editorial al utilizarlo). Incluso, la relativa homogeneización del estilo, de la jerga y (por qué no) del pensamiento en el campo son favorables al desarrollo y éxito de formas de gestión basadas en *standards* y otras medidas técnicas, en un movimiento que parece orientado por lo que Foucault ha llamado de “gubernamentalidad”.

¹⁵ Viene de Apple esta percepción de que los discursos educacionales más exitosos, en términos de su entrada en el sentido común, generalmente son aquellos que logran propagarse por medio de frases de efecto y pequeñas fórmulas de carácter publicista. Sobre ello, ver el capítulo 5 de *Trabalho docente e textos* (Apple, 1995).

Tal condición en el surgimiento de un “espíritu científico” puede significar muy poco si para él no hay espacio en la cadena del trabajo educativo. Un espíritu distinto ha ocupado la escritura y sigue entusiasmando nuestros estudios.

Referencias

- Apple, M. (1989). *Educação e poder* (M. C. Monteiro, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Apple, M. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (T. T. da Silva, T. Amado y V. M. Moreira, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bachelard, G. (1986). *A formação do espírito científico* (E dos Santos, Trans.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Foucault, M. (2001). O que é um autor? En Foucault, M. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III, p. 264-298). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. En C. Ginzburg, *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história* (pp. 143-179). (F. Carotti, Trans.) (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ilari, R. (1997). Linguística e ensino de língua. En RA, Ilari. *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 93-109) (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Mainqueneau, D. (2008). A propósito do *ethos*. En A.R., Motta, y L. Salgado. (Orgs.) *Ethos discursivo* (pp. 11-29). São Paulo: Contexto.
- Nasio, J.D. (1983). *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan* (V. Ribeiro, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pêcheux, M. (1995). Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio (Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Trans.) (2ª ed.). Unicamp.
- Possenti, S. (2009). O discurso não é uma camada. En S. Possenti. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito* (pp. 13-22). São Paulo: Parábola.

Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas

*César Núñez¹, Flor Edilma Caro Caro²
Roberto Torres Payares³, Pedro Harly Alvarado Guerra⁴*

5.1 Introducción. Contexto de la problemática y antecedentes

Se muestra la relación entre el desempeño académico de los estudiantes de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia, y las prácticas de aula de los docentes, acompañado del impacto que generan los resultados académicos en los indicadores de Eficiencia y Calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para los cuales se toman como insumo los bajos resultados obtenidos en las pruebas SABER 3º, 5º, 9º y 11º. Estas evaluaciones son realizadas por el Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES), a través de pruebas estandarizadas, los resultados son

¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

² Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España; magíster en Educación, Universidad de Medellín, Programa becas Gobernación de Antioquia 2014-2015; especialista en Gerencia Educativa de la Institución Universitaria Remington, Especialista en Pedagogía de la Universidad Los Libertadores: licenciada en Básica Primaria, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia. Rectora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia. Correo electrónico: florcaroc@yahoo.es; florecaroc@gmail.com.

³ Magíster en Educación, Universidad de Medellín, Programa becas Gobernación de Antioquia 2014-2015; licenciado en Administración Educativa de la Universidad de Medellín. Rector de la Institución Educativa San José del Municipio de Venecia. Correo electrónico: iesanjosevenecia@tareanet.edu.co; robertotorresp@yahoo.com

⁴ Magíster en Educación, Universidad de Medellín, Programa becas Gobernación de Antioquia 2014-2015; especialista en Gerencia Financiera, Universidad Autónoma latinoamericana; ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional. Director Rural de Centro Educativo. Correo electrónico: ph-ag@hotmail.com

asociados a los resultados internos de evaluación y promoción realizados por las instituciones educativas de los municipios de estudio al finalizar el año escolar, estableciendo así una correlación entre ambos resultados, el desempeño académico y las prácticas de aula. Para Colombia y para el departamento de Antioquia es de gran interés mejorar los desempeños académicos y, aunque se han realizado diferentes programas y proyectos para mejorar los resultados tanto en pruebas internas de los establecimientos educativos como en pruebas Saber 3º, 5º, 9º y 11º, aún no se ven mejoras significativas de acuerdo a los parámetros de calidad educativa establecidos por el MEN.

La siguientes figuras muestran los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Icfes, año tras año, medidos con el mismo rasero y las mismas condiciones de aplicación, lo que permite comparar si existen mejoras en los niveles de desempeño de los estudiantes en cada una de las áreas evaluadas. El marco de utilidad de la evaluación incluye la validez del constructo, confiabilidad, autenticidad, interactividad, funcionalidad e impacto discutido y analizado por diferentes expertos (López, 2011).

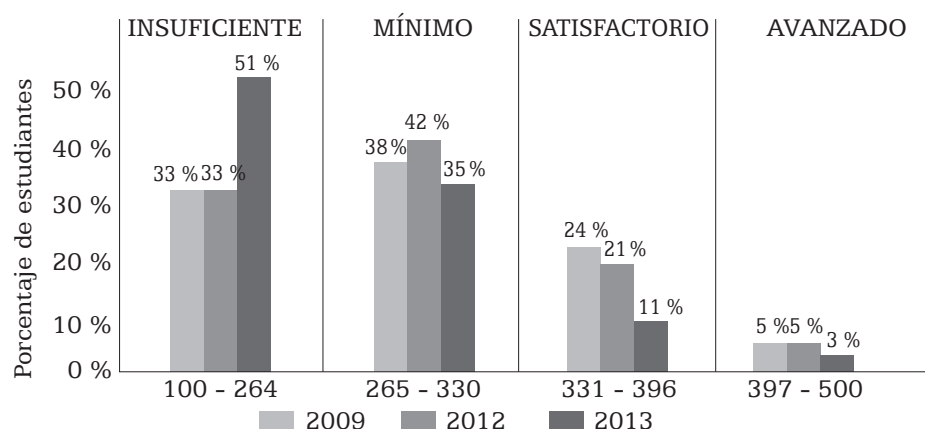


Figura 1. Distribución de los estudiantes según los rangos de puntaje y niveles de desempeño en Matemáticas - Grado 5º

Fuente: Icfes (2013, p. 1).

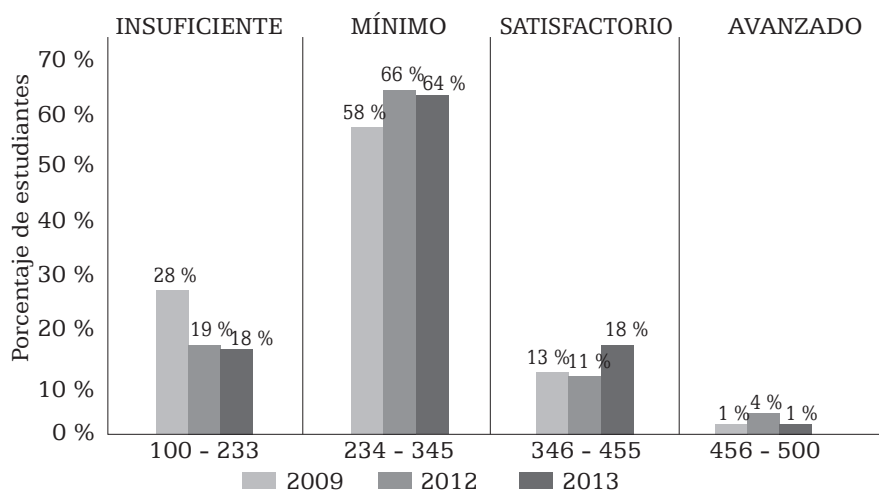


Figura 2. Distribución de los estudiantes según los rangos de puntaje y niveles de desempeño en Matemáticas - Grado 9°

Fuente: Icfes (2013, p. 1).

En los gráficos se puede observar cómo el 30 % de la población estudiantil se ubica en el nivel insuficiente y el 55,5 % en el nivel mínimo para los grados 3°, 5° y 9°, y en el nivel C o nivel Medio para los grados 11°, sin superar los 50 puntos en la escala de 1 a 100. Con estos resultados el Ministerio de Educación Nacional de Colombia mide la calidad educativa de las instituciones, para lo cual creó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), donde suma cuatro elementos: desempeño y progreso en pruebas Saber, eficiencia escolar y ambiente escolar.

Los bajos resultados académicos están evidenciados en informes de gestión escolar, elaborados por la Secretaría de Educación de Antioquia y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)⁵, establecido recientemente por el MEN.

En la tabla siguiente se presentan los resultados institucionales del ISCE de 2014 comparados con los del departamento y Colombia.

⁵ El 25 de marzo de 2015, el Ministerio de Educación Nacional presentó el Índice Sintético de Calidad Educativa (isce) como un nuevo instrumento de medición de la calidad educativa en el país, el cual evalúa cuatro componentes: i) desempeño, ii) progreso, iii) eficiencia y iv) ambiente escolar.

Tabla 1. Índice sintético de calidad educativa I. E San José 2014

<i>Nivel educativo</i>	<i>Institución</i>	<i>Antioquia</i>	<i>Colombia</i>
Básica Primaria	4.2	5.0	5.1
Básica Secundaria	1.5	4.5	4.9
Media	4.0	5.0	5.5

Fuente: MEN (2015).

El índice sintético de calidad educativa muestra que la Institución Educativa San José de Venecia, se encuentra en todos sus niveles evaluados por debajo de los resultados, tanto del departamento de Antioquia, como de los resultados del país.

Sin embargo, aunque las pruebas Saber y el ISCE son herramientas estandarizadas, estas no logran medir los procesos educativos, la práctica pedagógica, la pertinencia y todos los elementos que encierra una educación de calidad. Medir qué tanto aprenden los estudiantes a través de una prueba estandarizada es fácil, medir los problemas que afectan a los estudiantes en el desempeño en pruebas es muy complejo, más aún cuando lo que se necesita es un cambio en el enfoque curricular que responda a las necesidades de los contextos escolares, un currículo pertinente y eficaz (Braslansky, 2006).

A continuación se realizará un recuento histórico de estudios realizados sobre el desempeño académico y prácticas de aula, entre los que se encuentra Coleman (1966), quien identificó que las diferencias en los resultados del desempeño escolar se debían principalmente al origen y clase social de los estudiantes, Jencks (1972) encontró que variables como recursos financieros de la escuela, las políticas educativas y las características de los maestros influyen de manera secundaria en el rendimiento escolar.

En Argentina, Delfino (1989) realizó un estudio utilizando pruebas de Lenguaje, Matemáticas, y Ciencias Sociales para estudiantes de grado séptimo, y halló diferencias en los desempeños académicos, de acuerdo con su procedencia o nivel socioeconómico. Para Jiménez y Pinzón (1998) la permanencia de un estudiante en un mismo colegio durante todo su ciclo educativo tiene un efecto positivo en el rendimiento académico. También, afirman que el tiempo de desplazamiento hacia la escuela influye negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes debido al factor de agotamiento que produce en el alumno los largos trayectos. Ello corroborado por Rodríguez (2004) y Jiménez, Izquierdo y Blanco (2000) pudo demostrar que los colegios de jornada completa presentan rendimientos académicos significativamente

más altos que sus pares que tienen doble o triple jornada, esto debido a un horario extendido en un 30 % más que en otras modalidades educativas.

Al respecto, Mella y Ortiz (1999) realizaron otro estudio para comprobar los determinantes del rendimiento académico en el sistema escolar chileno bajo el modelo de ecuaciones estructurales, teniendo en cuenta variables de rendimiento promedio en matemáticas y castellano, expectativas de la madre sobre el nivel educativo que alcanzará su hijo, escolaridad de la madre, escolaridad del padre e ingresos familiares. Se identificó que la variable ingresos familiares y el nivel educativo de los padres tienen poca influencia en el rendimiento académico, mientras que la escolaridad de la madre y sus expectativas tienen un efecto positivo en el desempeño académico.

Asimismo, un trabajo de investigación realizado por Toutkoushian y Curtis (2005) para los colegios públicos en New Hampshire (Estados Unidos), demostró cómo el desarrollo socioeconómico de la zona puede explicar los resultados académicos de los estudiantes; utilizando modelos multivariados, Toutkoushian y Curtis lograron explicar cómo la alimentación gratuita, la escolaridad de los padres y la tasa de empleo del distrito inciden, en gran medida, en el rendimiento académico y la propensión de los estudiantes a seguir con estudios universitarios.

En cuanto a investigaciones de nivel nacional, los trabajos encontrados sobre el tema de desempeño académico de los estudiantes han generado diversas conclusiones, como el de Gaviria y Barrientos (2001), dos de los autores que más han dedicado sus investigaciones a estudiar los determinantes del rendimiento académico en Colombia. Estos autores, analizaron los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes en la ciudad de Bogotá y concluyeron que la educación de los padres tiene un efecto sustancial sobre el rendimiento académico, el efecto de la educación de los padres se transmite principalmente a través de la calidad de los planteles educativos y los planteles inciden de manera notable sobre el rendimiento académico en Bogotá.

En el mismo año, Gaviria y Barrientos (2001) presentan un trabajo más amplio donde estudian los determinantes de la calidad de la educación secundaria en Colombia, con base en las pruebas Icfes 1999. El análisis se centró en tres aspectos: el efecto de las características familiares sobre el rendimiento académico, el efecto de las características del plantel sobre la calidad y el efecto del gasto público sobre la calidad relativa de los planteles públicos respecto a los colegios privados. Los resultados principales corroboran algunas evidencias empíricas encontradas en otros países, como la influencia

positiva del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico y el mayor rendimiento académico derivado de los planteles privados después de controlar las variables de tipo socioeconómico. Al evaluar las características de los planteles mostraron que la formación de los docentes, el número de alumnos por docente y la infraestructura de la institución tienen un efecto positivo sobre los resultados en las pruebas, y que pertenecer a una jornada única completa, influye en mejorar el desempeño académico.

En el 2008, los mismos autores estudiaron los determinantes en la ciudad de Medellín, donde analizaron las pruebas del ICFES para el periodo 2004 y 2006 por medio de una regresión por aproximación intercuartil. Ellos encontraron que, para el caso de Medellín, la variable plantel (infraestructura, plan de estudios, organización escolar, cualificación docente) parece menos fuerte en el desempeño académico que las variables individuales de los estudiantes (nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, contexto sociocultural). Además, hallaron evidencia para afirmar que las variables relacionadas con el colegio afectan más a los estudiantes en instituciones privadas que en públicas.

En cuanto al tema sobre Eficacia Escolar, una investigación Iberoamericana realizada por Murillo (2007) en un estudio multicultural en más de diez países encontró que los factores de aula asociados con el logro cognitivo son los siguientes: características personales del docente, formación permanente del profesorado, actitud del profesorado, número de alumnos en el aula de clase, clima en el aula, calidad del currículo y tiempo de enseñanza. Otros factores importantes que surgieron dentro de la investigación y que se asocian al logro cognitivo son: objetivos escolares, trabajo en equipo de los docentes, compromiso del profesorado, clima escolar, participación de la comunidad, dirección, satisfacción de los docentes con el salario y los recursos e instalaciones. En el mismo sentido, un estudio realizado por Chica y Galvis (2009) halló un alto impacto en la jornada académica, los bachilleres de la jornada completa obtienen puntajes más altos comparados con los estudiantes de otras jornadas.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación para la calidad de la Educación Oreal/Unesco y Llece (2010), elaboró un reporte de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, obtenidos en las pruebas aplicadas en un estudio comparativo y explicativo Serce, determinando en los hallazgos que los procesos escolares tienen mayor peso para explicar el logro de los estudiantes y promover el aprendizaje, seguido del contexto sociocultural y económico. Dentro de los procesos escolares se

destacaron factores relevantes en todas las áreas: el clima escolar y la gestión del director de la institución.

El informe “Síntesis de resultados de factores asociados Saber 5° y 9° 2009” desarrollado por el ICFES (2012), presenta los resultados de un análisis descriptivo con respecto a factores asociados al desempeño a partir de los resultados de la prueba en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Los hallazgos del informe describen cuáles son los tipos de evaluación de los estudiantes utilizados por los docentes y cuál es el uso que le dan a la información que producen estas evaluaciones. De esta manera, en noveno grado, desde la perspectiva del docente, predominan los exámenes escritos, pasar al tablero, preguntas directas, corrección de tareas, trabajos y el uso de demostraciones.

Al respecto, Fontecha y Gantiva (2012) en un estudio sobre percepción de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación, encontraron existe coherencia en las prácticas de enseñanza y las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes, también se evidenció relación entre las prácticas evaluativas y el desempeño medido en las pruebas SABER.

De igual manera, Bernal (2013) encontró abundante evidencia que demuestra que en las escuelas de las comunidades más pobres, el logro es considerablemente más bajo que en las aquellas con más diversidad socioeconómica. Bernal expone que no existe un consenso respecto a qué tan determinante es la pobreza en educación.

Otro estudio en la misma línea desarrollado por Mallarí (2013), exploró las variables del docente en el rendimiento académico; analizando cómo los factores del docente inciden en el rendimiento escolar en Matemáticas y lectura, en grados de primaria, los resultados del análisis factorial indican que hay un factor de satisfacción laboral; por otro lado, el análisis multinivel factorial indica que el factor práctica de aula está directamente relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes, aspecto que se relaciona con la importancia que tienen las rúbricas de evaluación y la claridad de dicho proceso (Tobón et al., 2020).

En este sentido, Mendoza (2013) hizo una investigación sobre los determinantes del logro académico de los estudiantes en grado 11° en el periodo comprendido entre 2008-2010. Identificó que las variables de edad, etnia y el SISBEN son determinantes en el logro académico, cuantos más años en educación posea la madre o mayor acceso a las tecnologías tenga el estudiante, su logro académico será mayor. También evidenció que cuando ambos padres están ocupados, se reduce el logro académico del estudiante. Destaca Rojas (2013) que el mejor rendimiento de los estudiantes se encuentra

en la competencia interpretativa y en el componente función semántica, en contraste, los bajos resultados se ubican en la competencia argumentativa y e intertextual.

Otro determinante del desempeño académico es la práctica de aula, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional estableció desde en 2015 el crédito condonable para la Excelencia Docente, iniciativa del Gobierno Nacional, que busca mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos y la práctica pedagógica de sus docentes, para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sus desempeños en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales, así como el mejoramiento de sus resultados en las pruebas SABER, apuntando al fortalecimiento de la formación profesional docente, a través de la financiación de programas de maestría en universidades con acreditación de alta calidad, que tengan como condición principal el desarrollo de un proyecto de fortalecimiento de la institución educativa.

Estudios nacionales e internacionales han mostrado que la calidad docente contribuye más que cualquier otro aspecto en el desempeño de los estudiantes, y en este aspecto es central la diferenciación de los procesos didácticos y pedagógicos (Núñez y Tobón, 2006). Para Colombia en particular, el análisis de los resultados en las pruebas SABER de 3°, 5°, 9° y 11° permite corroborar que las instituciones educativas que presentan los mejores puntajes se caracterizan por tener docentes con mejor formación. De esta manera, el crédito para la maestría permitirá que los docentes fortalezcan sus competencias profesionales para enseñar contenidos específicos de sus disciplinas y procesos de reflexión-acción sobre problemas y situaciones del aula y la institución

El profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia de la escuela, por lo tanto la formación inicial del profesorado ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones (Cochran-Smith y Fries, 2005). En la misma línea, Daling-Hammond (2000) afirma que el aprendizaje de los alumnos depende principalmente de aquello que los profesores conocen y de eso que pueden hacer.

En general, se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas, como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente (Kennedy, 2006; Korthagen, Loughran y Russell, 2006).

Como consecuencia de analizar los ambientes escolares y la manera concreta como se abordan los objetivos disciplinares por cada docente en el aula de clase, surge una combinación de elementos que interactúan entre sí que permiten el éxito o fracaso académico, porque no siempre apuntan a los propósitos educativos. Autores como Comenio (2000) definieron la Educación asociada al arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan, no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas, ricas y sentidas, siempre como nuevas, incluso por quien la enseña. Su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje; la inducción, la observación, los sentidos y la razón. Comenio (2000) centra su modelo pedagógico en qué, cómo y cuándo enseñar; de igual manera, se halla la idea de McLaren (1994) sobre la pedagogía crítica que está en contra de la enseñanza tradicional y este sostiene que el papel de los educadores no es tanto ofrecer a sus estudiantes respuestas dogmáticas o preestablecidas a problemas sociales, económicos y políticos, sino alentarlos y estimularlos a cuestionarlas y problematizarlas, bajo la óptica proactiva y en una lógica socioformativa (Hernández et al., 2014).

En este sentido, Freire (1997) convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber, y de lo que deben hacer, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Ofrece un marco conceptual relacionado con la práctica de la educación, donde articula veinte "Saberes" o principios a tener en cuenta, vinculados a tres pilares fundamentales; no hay enseñanza sin aprendizaje, enseñar no es transferir conocimientos, el proceso de educar es solo una empresa humana. Amaro et al., (2008) se preguntaron cómo las prácticas pedagógicas influyen en el bajo desempeño académico, encontrando causas como: la forma en que está concebido el plan de estudios, la organización de asignaturas y aspectos técnicos como el número de estudiantes en el aula, y, especialmente, aspectos a la evaluación, lo cual es coincidente con planteamientos actuales respecto a la necesidad de ubicar rúbricas evaluativas consistentes y coherentes con los modelos de aprendizaje (Tobón et al., 2020).

Al respecto, Coscollola y Graells, (2011) argumentan que con la incorporación de las nuevas herramientas tecnológicas a las prácticas de aula, se facilita el trabajo colaborativo, despertando mayor interés y motivación de los estudiantes, así como menos monopolio de los docentes, potenciando el proceso enseñanza-aprendizaje, evitando la resistencia al cambio, lo que, en general, va a presentar mejores resultados en los desempeños académicos de los educandos.

Según Bohórquez (2013), el examen de estado colombiano SABER 11 constituye un ejercicio de medición cognitiva de impacto trascendental en la sociedad colombiana. Con base en sus resultados se determina el acceso a la profesionalización de los cientos de miles de estudiantes que presentan la prueba en cada aplicación y el pleno del aparato educativo nacional (esto abarca desde el MEN hasta las instituciones educativas y sus docentes). Dicha cuestión moviliza periódicamente innumerables procesos académicos y administrativos que transforman la prestación del servicio educativo en el país y es una tarea significativa que solo puede tener éxito mediante instrumentos de evaluación confiables.

Bajo estos principios, la calidad de la educación, según OREALC/UNESCO y LLECE (2008), tanto en América Latina como en otros países, ha sido reducida a modelos de eficacia y efectividad del sistema educativo, de manera que se valoran elementos de cobertura, indicadores para la rendición de cuentas y resultados específicos de aprendizaje. Sin embargo, este alcance de calidad educativa es insuficiente, teniendo en cuenta los fines mismos de la educación, en tanto sustentan el tipo de sociedad que se quiere construir. Todo lo anterior refiere la complejidad de la calidad educativa, que requiere ser comprendido a partir de distintas dimensiones que convergen en un enfoque de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, desde la relación de todos los factores y cuestiones que la afectan, como el contexto y los procesos mismos de la práctica de aula y sus resultados (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018).

5.2 Aspectos metodológicos

Tipo de estudio: se trató de una investigación aplicada con un diseño de componente mixto, en el cual se identificaron tendencias cuantitativas y cualitativas tanto en la recolección de los datos como en su análisis.

Estructura del diseño: los componentes cuantitativos y cualitativos se dieron de forma transversal al momento de la recolección y análisis de los datos.

Muestreo: para este estudio se construyó una base de datos de 408 estudiantes, que finalizaron sus estudios académicos en los años 2012, 2013 y 2014 en las Instituciones Educativas ubicadas en los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia, los cuales presentaron las pruebas Icfes, obteniendo resultados en cada una de las áreas básicas del conocimiento. La información se recopiló de manera organizada en Excel, para constituir la base de datos. Para este trabajo se hizo énfasis en todos los criterios éticos de veracidad de la información recopilada.

Procedimiento de recolección y análisis. A nivel cuantitativo: inicialmente la investigación se basó en la recolección de datos estadísticos de los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER y los resultados que obtuvieron al finalizar el año, durante un periodo comprendido entre los años 2012 y 2014 de los grados 3°, 5°, 9° y 11° en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, analizados de acuerdo a variables continua y dependiente (y) y la variable continua independiente (x). La forma de la ecuación de regresión lineal es:

En la investigación se trabajó con un nivel de significancia del 95 % y para validar el modelo estadístico se halló el Estadístico T de cada una de las regresiones realizadas y el criterio del valor crítico para rechazar o aceptar la hipótesis alternativa. Si esta se rechaza, se está dando evidencia que existe una relación significativa entre las pruebas instituciones y el ICFES.

Se analizaron los resultados de los estudiantes obtenidos en las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, los datos del ICFES fueron obtenidos de la página oficial, frente a los resultados de los mismos estudiantes obtenidos al finalizar el año escolar en la institución educativa, las notas de los estudiantes de las pruebas internas fueron recopiladas de los programas académicos de cada institución. El objetivo fue observar matemáticamente la relación existente entre dichas pruebas, mediante una regresión lineal simple para el caso de Matemáticas, Filosofía, Química, Inglés, Sociales, Física y Español.

Para medir el grado de asociación entre las variables desempeño académico y pruebas SABER, se utilizaron gráficos de dispersión entre ambas variables con el fin de estudiar visualmente la relación entre ellas. Posteriormente, se aplicó el modelo de regresión lineal simple para determinar el coeficiente de correlación de Pearson, el cual toma valores entre -1 y +1, de modo que un valor de "r" positivo nos indica que al aumentar el valor de una variable también aumenta el valor de la otra y, por el contrario, "r" será negativo si al aumentar el valor de una variable disminuye la otra. La correlación será perfecta si $r = \pm 1$, en este caso los puntos formarán todos una recta.

Estructura del diseño del componente cualitativo: el componente cualitativo se dio de forma transversal, se aplicaron técnicas basadas en dinámicas de grupo que permitieron identificar la relación entre desempeño académico, los resultados en pruebas y las prácticas de aula, así como estos resultados inciden en la eficiencia y calidad de las Instituciones Educativas (Conde, 1987). Apoyados en la perspectiva de Bericat (2004) se procuró ubicar, de forma complementaria, los comportamientos de los datos de las pruebas externas e internas respecto de las categorías construidas a partir de los

datos recogidos con las técnicas del estudio, lo cual está en consonancia con las perspectivas de Bonilla y Rodríguez (1997), Creswel (1998), Guba y Lincoln (1994), Taylors y Bogdan (1992), y Valles (2000) a partir de los datos recogidos con técnicas cualitativas.

Técnicas de investigación - Revisión documental: apoyados en la técnica de análisis de investigación documental de Galeano (2004) fue posible investigar los datos documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas de las pruebas censales SABER y los resultados de las pruebas internas de las instituciones educativas de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia. De esta manera, se obtuvo información precisa y valiosa para la elaboración de las conclusiones del proyecto de investigación. Se revisaron documentos como planes de estudio de las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias y Sociales. Asimismo, se revisaron las Guías de Evaluación del Icfes para los grados 3°, 5°, 9° y 11° en las mismas áreas y diarios de campo, planeaciones de área (Guías Didácticas), por último, se revisaron los cuadernos de los estudiantes que participaron en los grupos focales.

Grupos focales de estudiantes y docentes: esta técnica se aplicó basada en la guía metodológica de Escobar y Bonilla (2009) la cual propone una interacción dentro del grupo que gira alrededor de un tema propuesto por el investigador, con un tamaño de grupo focal de seis participantes y una duración aproximada de una hora y media por reunión. Se conformaron seis grupos focales, en las Instituciones Educativas seleccionadas de cada municipio de estudio, con la participación de cuatro estudiantes por cada uno de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, y dos grupos focales de docentes: un docente por cada una las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias y Sociales de los grados 3° y 5°, y otro grupo docente de las mismas áreas de los grados 9° y 11°.

Guías de observación: la técnica de la observación participante propuesta por Galeano (2004) se usó con el fin de completar la información obtenida mediante los grupos focales y la revisión documental, se aplicó una guía con categorías de observación para analizar lo que ocurre en el aula durante la clase, lo que permitió el registro de las características físicas, ambientales donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, la metodología, los recursos para el aprendizaje, el manejo del tiempo, el desarrollo de competencias y las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Escenario del estudio y participantes: para esta investigación se tomaron como escenario de estudio las Instituciones Educativas San Luis Gonzaga del Municipio de Santa Fe de Antioquia, Institución Educativa San José del Municipio de Venecia y la Institución Educativa Rural Santa Bárbara

del municipio de Sopetrán, de carácter oficial, en las cuales se atiende una población aproximada de 3.500 estudiantes de preescolar al grado 11° entre zona rural y urbana.

Procedimiento grupos focales: técnica sometida a prueba mediante pilotaje con docentes y estudiantes de cada institución seleccionada. Luego de ajustes se aplicó en el primer semestre académico del 2015, se realizaron los consentimientos informados y los respectivos permisos. Las sesiones fueron grabadas en marzo de 2015 y quedaron registradas en documentos como evidencias del proceso de recolección de datos, la técnica se aplicó en días diferentes.

Aplicación de técnica de revisión documental: se solicitó a cada docente que participó en los grupos focales las siguientes herramientas pedagógicas que se llevan dentro del proceso educativo; diarios de campo, plan de área y guía didáctica o plan de clase. Asimismo, se solicitó a la secretaría académica de la institución los siguientes datos: resultados finales de los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° de los años 2012, 2013 y 2014, resultados obtenidos en las pruebas Saber 3°, 5° y 9° en los años 2012, 2013 y 2014 y resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER 11° durante los años 2012, 2013 y 2014. Los cuadros de eficiencia escolar años 2012, 2013, 2014, presentaron los porcentajes de promoción escolar, deserción, repitencia y número de estudiantes matriculados y estudiantes que se transfirieron a otras instituciones. Con esta información se dio inicio a la comparación entre resultados académicos de las pruebas externas e internas objetivo específico de la investigación.

Aplicación de la guía de observación de clase: fue aplicada en varias sesiones de diferentes áreas y grados. Con el pleno consentimiento informado de los docentes y los estudiantes. Cada uno de los aspectos observados permitió fortalecer la caracterización de las prácticas de aula, objeto de estudio en esta investigación.

Previamente se sistematizó la información recolectada en la guía de observación, se transcribió en texto la información para luego llevarlo a la matriz de análisis categorial construida para este fin, se identificaron palabras clave, precategorias o categorías emergentes que agruparon varias palabras con características comunes, diferencias relacionales, situacionales, discursivas y teóricas que apuntan al logro de los objetivos planteados, llegando a un primer nivel de análisis por precategorias y un segundo nivel de análisis interpretativo de las categorías emergentes. Finalmente, los datos hallados con cada técnica fueron triangulados y en dicho procedimiento se

amplió y se profundizó la comprensión de los datos en tanto su consistencia, divergencia, verificación y comparación.

5.3 Resultados

5.3.1 Desempeño académico, relación entre pruebas internas y externas como punto crítico

Los resultados académicos se ubicaron en los niveles de mínimo y básico, valoraciones establecidas por el Decreto 1290 sobre evaluación respectivamente, estos niveles indican poca apropiación de los Estándares Básicos de Competencias o lo que el Ministerio de Educación Nacional denomina como “Los Derechos Básicos de Aprendizaje”, que todo estudiante debe saber y saber hacer con lo que aprende. En general, los estudiantes presentan un manejo medio de los conceptos evaluados en las diferentes áreas del conocimiento.

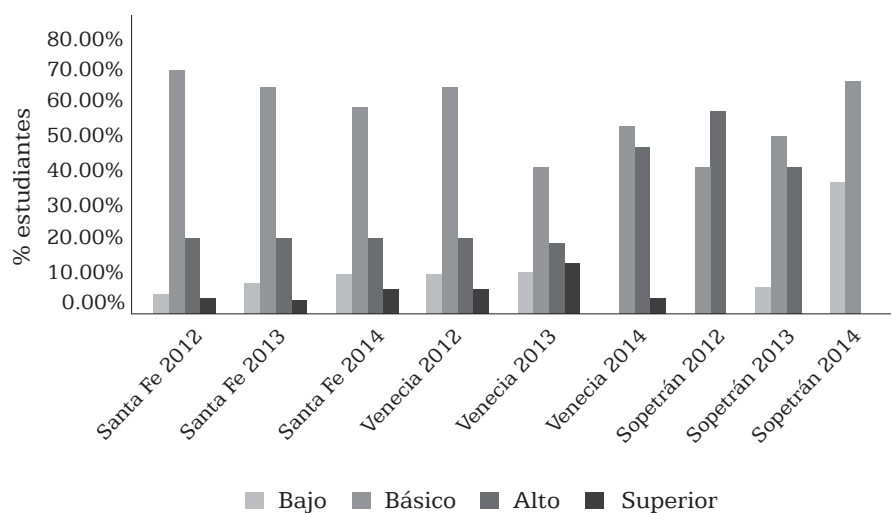
Los resultados de la regresión de los puntajes del ICfes por área, con los puntajes de las instituciones, los estimados y sus estadísticos, se obtuvo el R^2 ajustado que indica el grado de dependencia entre las variables analizadas; con valores que varían entre $-1 < R^2 < 1$, valores cercanos a uno (1) indicando una alta dependencia y valores cercanos a cero (0) indicando baja dependencia.

Tabla 2. Valores reportados del análisis estadístico grado 11º, años 2012-2013

Prueba	β_0	β_1	Valor T (β_1)	Valor Crítico	Valor P (β_1)	Int. Confianza (β_1)	R^2 ajustado
LEN	33.564	3.833	4.853	1,9658	1.74e-06	(2.280,5.385)	0.05262
MAT	15.543	8.25	10.485	1,9658	< 2e-16	(6.703,9.797)	0.2115
SOC	24.223	5.205	6.404	1,9658	4.19e-10	(3.607,6.802)	0.0897
FIL	20.023	5.086	4.826	1,9658	1.98e-06	(3.014,7.158)	0.05204
QUI	31.920	3.182	4.373	1,9658	1.56e-05	(1.751,4.612)	0.04274
FIS	22.748	5.614	5.24	1,9658	2.59e-07	(3.508,7.721)	0.06118
ING	25.873	4.499	7.775	1,9658	6.29e-14	(3.361,5.636)	0.1277

Fuente: elaboración propia.

Se acepta la hipótesis nula indicando que la pendiente es significativa para este modelo, dando evidencia que a medida que en el aula se mejoran las calificaciones, estas influyen positivamente en las pruebas Icfes. Este resultado se corrobora con los valores P que son todos menores del nivel de significancia del 5%.



Corresponde a la escala valorativa de la evaluación en Colombia
(Decreto 1290 del MEN)

**Figura 2. Resultados pruebas internas Matemáticas
grado quinto (5) años 2012, 2013 y 2014**

Fuente: elaboración propia.

Se pudo evidenciar una baja explicación del modelo de la variabilidad de los datos, dados los niveles inferiores del R cuadrado ajustado (menores que el 20 %), representando una falta de ajuste entre la variable dependiente (puntaje obtenido en las pruebas de estado ICFES) y la variable independiente (calificación definitiva de los procesos escolares que se dan dentro de las Instituciones Educativas).

Respecto a los parámetros ajustados de los modelos de regresión, se nota que el área que presenta más dificultad es la de Matemáticas, puesto que tiene un intercepto más bajo que las demás (15,543). Por otro lado, Matemáticas tiene una mayor pendiente que las demás (8,25) demostrando que un mejor desempeño en esta área tiene mayores efectos en los resultados en pruebas de Estado.

El desempeño bajo no supera el 10,2 % de toda la población evaluada en los diferentes municipios, reportando el municipio de Venecia el menor porcentaje de rendimiento bajo en el año 2014 con un 1,01 %. Con relación al desempeño básico en las áreas evaluadas, el municipio de Santa Fe de

Antioquia tiene los mayores valores de los últimos tres años en un rango de (60,5-70,8 %).

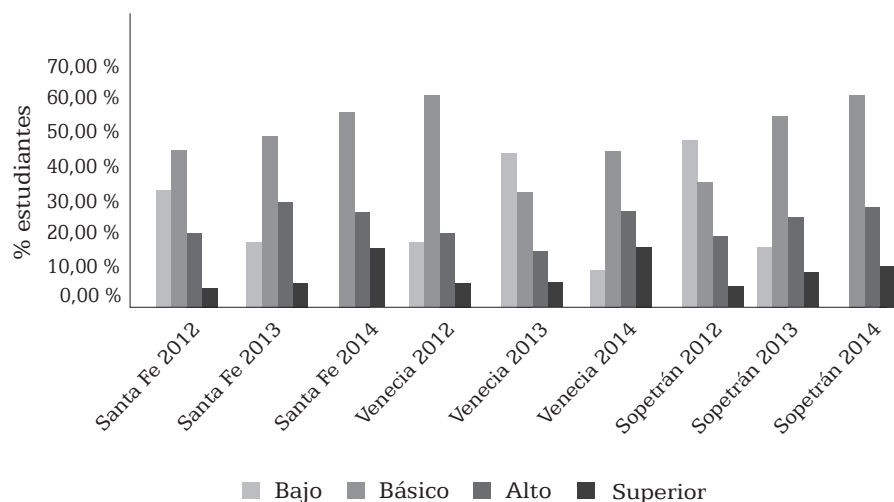


Figura 3. Resultados pruebas saber en el área de Matemáticas grado quinto (5) años 2012, 2013 y 2014

Fuente: Icfes (2014).

Los resultados en la valoración insuficiente o bajo en los diferentes municipios son altos; en Santa Fe asciende en 2014 hasta 54 %, en Venecia el desempeño insuficiente sube hasta 41,66 %, y Sopetrán tiene los resultados más altos en el nivel insuficiente con relación a los otros dos municipios. Haciendo un análisis comparativo entre resultados académicos obtenidos en los tres municipios en las pruebas Saber y las pruebas internas por los estudiantes del grado quinto (5) se encuentra que estos resultados contrastan con los obtenidos de las pruebas externas en desempeño insuficiente los cuales tienen porcentajes hasta un 58 % en el municipio de Sopetrán.

5.4 La influencia del contexto en la eficacia escolar



Figura 4. La influencia del contexto en la Eficacia Escolar

Fuente: elaboración propia.

Los objetivos de los estudios sobre eficacia escolar se concentran en identificar los factores que impactan en el desempeño académico de los estudiantes según las estadísticas de eficiencia interna. La revisión documental en esta investigación arrojó las siguientes estadísticas de eficiencia interna durante el periodo de 2012-2014 de las Instituciones Educativas de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia.

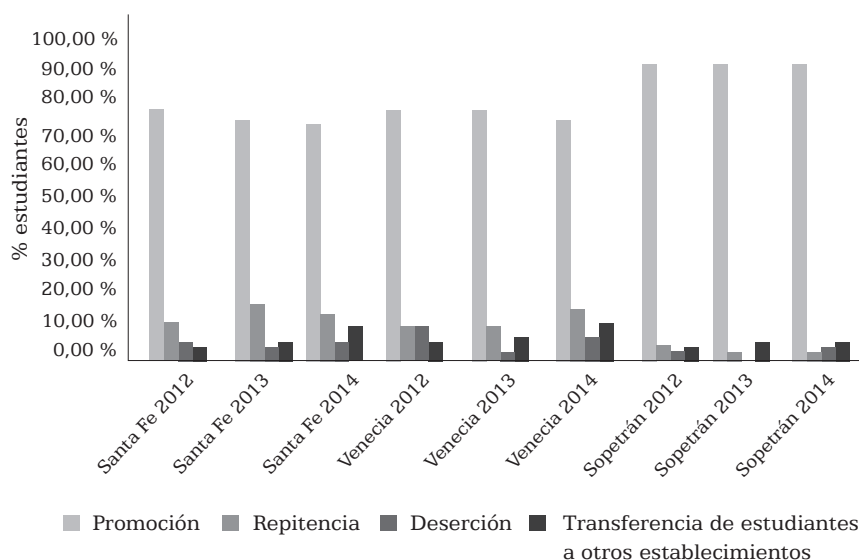


Figura 5. Índices de Eficiencia y calidad de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia, 2012, 2013 y 2014.

Fuente: Programas Académicos Instituciones Educativas objeto de este estudio.

En el municipio de Santa Fe la tasa de estudiantes promovidos en 2014 fue la menor 75,14 % lo que indica que de cada 100 estudiantes matriculados aproximadamente 25 no son promovidos al grado siguiente por razones de pérdida escolar, deserción o transferencia a otros municipios. La tasa de promoción en promedio para Santa Fe es de 77,19 %, similar a la obtenida en el 2013. El municipio de Venecia alcanzó el mayor porcentaje de promoción estudiantil en 2013 con 79,79 % y la menor promoción fue en 2014 con 74,05 %. La tasa de promoción en promedio en Venecia fue mayor que la de Santa Fe 77,3 %. Para el municipio de Sopetrán la tasa de aprobación fue muy similar en los años evaluados con porcentajes que oscilan entre (89,94 y 91,72 %). En el municipio Venecia y Santa Fe los porcentajes de aprobación del año escolar son similares en promedio 77,3 y 77,19 %, en Sopetrán la tasa de aprobación es mayor 90,78 %. El mayor porcentaje de repitencia en los diferentes municipios fue para Santa Fe con 14,32 % en 2013, este municipio alcanzó los mayores porcentajes de los últimos tres años con 12,3 % seguido de Venecia 9,86 % y Sopetrán 2,8 %. Los estudiantes que se retiran del sistema educativo en los municipios evaluados no superan el 9 %, solo Venecia reporta en 2012 una deserción del 8,45 % mayor a los demás municipios. El municipio de Santa Fe tiene una tasa en promedio menor a Venecia de 4,11 % y la menor tasa de deserción la reporta Sopetrán 1,82 %. El municipio

de Santa fe obtuvo el mayor porcentaje de estudiantes transferidos en 2014 con 9,58 %, seguido de Venecia en este mismo año con 8,7 % y Sopetrán 5,52 % para 2013. La tasa promedio fue mayor en Venecia con 6,73 %, Santa Fe 6,32 % y Sopetrán 5,59 %.

Los municipios no logran disminuir los índices de deserción y repitencia para ninguno de los años comparados, dificultándose cumplir con los índices de Eficiencia y Calidad Escolar que espera la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional; aunque el porcentaje de promoción es alto con un 81 %, se evidencia en los datos encontrados de las pruebas internas que la mayoría de los estudiantes son promovidos con los logros básicos y no alcanzan a desarrollar niveles avanzados en competencias. La denominación del desempeño básico se entiende de acuerdo con el Decreto 1290 de 2009, como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referentes los estándares básicos de competencias. El nivel de reprobación también es significativamente alto, porque equivale al 8 %, estudiantes que perdieron el año escolar, no logrando el mínimo de competencias básicas, para el grado que cursaban. Analizados los resultados en pruebas internas en un solo grado, de acuerdo a la escala valorativa, se analiza la siguiente figura.

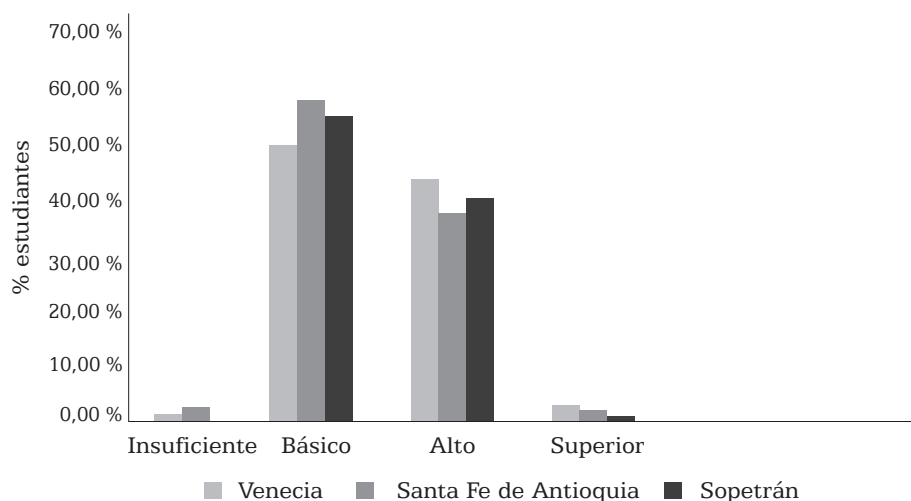


Figura 6. Desempeño académico de los estudiantes del grado 11° en los municipios de Venecia, Santa Fe y Sopetrán años 2012, 2013 y 2014 en todas las áreas evaluadas.

Fuente: Programas Académicos Instituciones Educativas objeto de este estudio.

Es evidente el nivel Básico de desempeño de los estudiantes en los tres municipios, se destaca Santa Fe de Antioquia con 59,38 % de estudiantes en este nivel, seguido de Venecia con el 50,64 % y Sopetrán con el 55,76 %. Este desempeño es medido por las estrategias de evaluación tradicionales aplicadas por los docentes y adoptadas por las instituciones educativas a través de los Sistemas Institucionales de Evaluación.

Los altos índices de estudiantes ubicados en el nivel Básico de competencias en los tres municipios indican complejas variables en las que se encuentra las prácticas pedagógicas, las estrategias de evaluación y la motivación de los estudiantes frente al logro escolar.

En cuanto al nivel de desempeño alto y superior de evidencia mínimos porcentajes, siendo el más bajo el municipio de Sopetrán con 1,89 % en el nivel superior, seguido de Santa Fe con 2,01 % y Venecia con 3,32 %. De acuerdo con la gráfica, los desempeños superiores son muy pocos, el desempeño en general de los estudiantes es mínimo y estos se ven reflejados en las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°.

De acuerdo con los resultados anteriores, se realizaron observaciones de clase que permitieron evidenciar elementos que hacen parte significativa del proceso educativo y que inciden en el logro académico de los estudiantes y directamente los niveles de desempeño e índices de eficiencia y calidad.

Las aulas de clase muestran buen estado en la infraestructura, buen estado del mobiliario, decoración, iluminación, aunque falta mayor ventilación con relación a los climas cálidos que tienen los tres municipios de estudio; pero, en general, presentan espacios agradables para el aprendizaje, así como laboratorios y espacios para el deporte y la recreación. Las aulas son pequeñas con relación al número de estudiantes de cada grupo, los cuales oscilan entre 35 y 45, lo que indica hacinamiento en las aulas. Las metodologías o estrategias didácticas observadas en las clases, difieren de cada docente, área y grado. El desarrollo de las clases concuerda con la revisión documental encontrada en la planeación escolar.

Las entrevistas a los docentes también arrojaron datos importantes que influyen en el desempeño académico de los estudiantes y son factores externos como: falta de compromiso de los padres de familia en el proceso educativo, no acudiendo a los llamados de los docentes para enterarse de la situación académica, no reclamando los boletines de calificaciones en cada periodo de corte y no colaborando los diferentes procesos educativos realizados por la escuela para las familias.

5.5 La práctica de aula y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes



Figura 7. La práctica de aula y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia estableció Estándares Básicos de Competencias para cada área del Plan de Estudios, los cuáles guían lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, los Estándares de Competencias orientan la elaboración de los Planes de Estudio en cada Institución Educativa, siendo responsables de esta tarea los

docentes. De acuerdo a lo anterior, la investigación arroja como resultados que los docentes conocen los Estándares de Competencias de su área de desempeño y grado, con los cuales desarrollan las actividades académicas y los tienen como referentes para la planeación de clases desde lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal y lo comunicativo.

En cuanto a las herramientas de planeación escolar como plan de área, malla curricular, plan de clase y diario de campo, se encontró que no todos los docentes utilizan las herramientas pedagógicas; a la hora de las entrevistas no contaban con los planes de área, no tenían a la mano las planeaciones de clase o tenían los diarios de campo atrasados, aspecto que puede asociarse a la opción o no de flexibilidad curricular. En la revisión documental realizada se identificó que en algunas de las planeaciones de clase no evidencian los Estándares de Competencias, solo una lista de temas curriculares desarticulados para desarrollar en cada periodo. Lo que llamó especial atención porque estas herramientas son indispensables para el proceso pedagógico en el aula, para el logro de los objetivos y el desempeño académico de los estudiantes. Se evidencia claramente, en la gran mayoría de docentes, la deficiencia organizacional de la planeación académica, ya que el proceso no guarda una secuencia, en cuanto a planes de área, preparador de clases, diario pedagógico del docente y cuaderno de notas de los educandos.

Esta falencia organizacional se enmarca con mayor intensidad en los docentes de básica secundaria y media comparado con los docentes de educación básica primaria, ya que al contrastar los cuadernos de los estudiantes, se observa el desarrollo de una serie de ámbitos conceptuales, pero no se encuentra plasmado en muchos de ellos las competencias a desarrollar, los logros a alcanzar, faltan las estrategias metodológicas y evaluativas, la utilización de recursos, la manera de superar las deficiencias de quienes no han alcanzado las competencias o han reprobado algunas de ellas y más aún los criterios de desempeño como referente para la valoración académica de promoción.

Desde el Proyecto Educativo Institucional, las prácticas pedagógicas se transforman en acciones que favorecen el aprendizaje a partir de la planeación y organización escolar, entre las herramientas más eficaces para lograr el éxito están: los planes de clase, los diarios de campo pedagógico y el seguimiento académico de los estudiantes. La práctica de aula debe estimular el desarrollo de la inteligencia, privilegiar la curiosidad, para lo cual se debe planear con rigor metodológico, logrando un buen aprendizaje.

De este modo, los estudiantes manifiestan que las clases exitosas donde ellos aprendieron mucho, los profesores llevaban una planeación de los temas a desarrollar por cada periodo lectivo, emplearon métodos de enseñanza con

muchas explicaciones teóricas, los docentes son buenos en su saber disciplinar y los talleres realizados fueron muy prácticos, lo que les permitió aprender combinando la teoría con la práctica. De acuerdo a esto, los docentes deben innovar en estrategias metodológicas la planeación, la organización, el dominio curricular, el clima escolar, permiten el éxito de la clase, es interesante destacar que los estudiantes dicen saber cuando el profesor sabe y cuando los 'embolata' recurriendo a textos para poder ajustar las explicaciones, dicen que a los docentes, 'se les nota que no saben', por esta razón no todas las clases son exitosas para los estudiantes.

En cuanto a las estrategias metodológicas más utilizadas por los docentes para desarrollar y fortalecer las competencias en los estudiantes se encuentra el taller, metodología que posibilita el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada nivel y área. Se encontró que los docentes de todas las áreas y grados utilizan el taller como columna vertebral para el desarrollo de contenidos, donde se une la teoría y la práctica, siendo el estudiante el protagonista. Esta metodología rompe con los esquemas tradicionales donde priman las clases magistrales y el docente expone todo el tiempo que dure la clase. Sin embargo, para que los talleres sean efectivos y se logre el propósito; deben ser *"reflexivos participativos"*, con todas las explicaciones previas o teorización de su propósito y fines esperados; según entrevistas a estudiantes, relatan que existe un alto número de docentes que se limitan a entregar talleres pedagógicos desde que inicia la clase hasta que termina, luego hacen la evaluación del taller y no se ve en ninguna parte del proceso académico la conceptualización, teorización o explicación del tema desarrollado.

Algunos docentes utilizan los conversatorios, otros las consultas, otros la transcripción de textos al cuaderno, otros incluyen actividades lúdicas para motivar el proceso de aprendizaje. En las entrevistas a docentes se encontró que pocos dinamizan los procesos académicos con estrategias como uso de las TIC, elaboración de mapas conceptuales, ensayos y prácticas de laboratorio, las cuales posibilitan el logro de los objetivos y hacen posible el fortalecimiento y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. También se mencionan otras estrategias utilizadas como los trabajos escritos, los debates y las exposiciones orales.

Para el éxito de la práctica de aula se deben utilizar recursos educativos facilitadores del aprendizaje; los docentes aún continúan utilizando los tradicionales; tiza y tablero, las sillas en fila. En este sentido, en menor escala, son utilizados elementos manipulables en áreas como Matemáticas, Sociales y Ciencias Naturales, donde los estudiantes tienen la posibilidad de construir el conocimiento utilizando las características organolépticas y los materiales

y recursos para el aprendizaje con que cuenta la institución educativa. Tanto estrategias y recursos son importantes para el logro de objetivos y motivación de los estudiantes; la pedagogía es el arte de enseñar.

5.6 La evaluación como actividad reflexiva

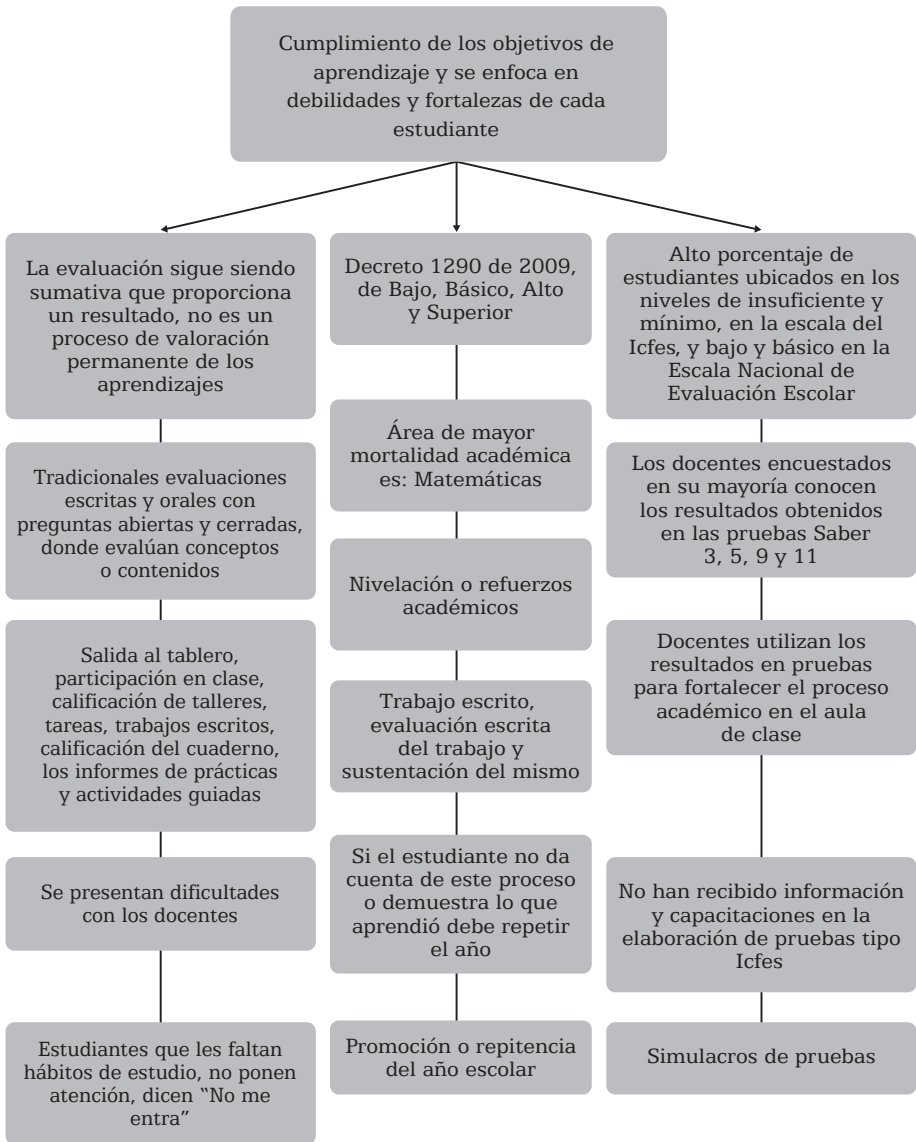


Figura. La evaluación como actividad reflexiva

Fuente: elaboración propia.

Entre los docentes, el concepto de evaluación se asume como el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y se enfoca en debilidades y fortalezas de cada estudiante según los aprendizajes adquiridos al finalizar el año escolar, medidos a través de pruebas. Uno de los grandes problemas de la educación basada en competencias es el diseño y aplicación de adecuados sistemas de evaluación para determinar, por una parte, el logro de los estudiantes de acuerdo con las competencias adquiridas según los objetivos curriculares y, por otra, la efectividad de los programas. Este problema está vinculado con la complejidad del mismo constructo de competencia, el cual se aproxima a habilidad, destreza, aptitud, pero que también dificulta a los docentes construir procedimientos evaluativos de alta validez, adecuados a los que realiza las pruebas Saber.

Por lo tanto se destacan en las entrevistas a docentes, las tradicionales evaluaciones escritas y orales, con preguntas abiertas y cerradas, donde evalúan conceptos o contenidos, pocas veces son elaboradas tipo Icfes, con múltiple respuesta; algunos docentes manifiestan que, aunque no han recibido formación y capacitación en la elaboración de pruebas tipo Icfes, ellos buscan en plataformas educativas simulacros de pruebas relacionados con los contenidos desarrollados, para aplicar a los estudiantes y que así se vayan familiarizando con estas pruebas. Aun así, la evaluación sigue siendo sumativa que proporciona un resultado, no es un proceso de valoración permanente de los aprendizajes.

Otras estrategias evaluativas que aparecen dentro de los resultados de la investigación son: la salida al tablero, la participación en clase, la calificación de talleres, tareas, trabajos escritos, la calificación del cuaderno, los informes de prácticas y actividades guiadas. Las anteriores formas evaluativas que utilizan los docentes, definen la calificación o valoración del proceso académico en cada periodo del año lectivo, utilizando la escala valorativa del decreto 1290 de 2009, de Bajo, Básico, Alto y Superior que indica la promoción o repitencia del año escolar; sin embargo, los métodos de evaluación no responden a las necesidades de los estudiantes ni de la formación por competencias, ya que en vez de producir mejoras en los resultados académicos, producen inseguridades, fracaso, rechazo y deseo de deserción.

Para los estudiantes que no alcanzaron los logros académicos y deben hacer nivelaciones o refuerzos académicos, los docentes utilizan un proceso que consiste en explicaciones de temas generales, trabajo escrito, evaluación escrita del trabajo y sustentación del mismo, para lo cual se destina una semana lectiva. Si el estudiante no da cuenta de este proceso o no demuestra lo que aprendió, debe repetir el año escolar. En cuanto a la

superación de debilidades académicas, los estudiantes dicen que algunos docentes no la realizan diciéndoles: “Lo que no aprendieron en un año, difícilmente lo recuperarán en una semana”. Asimismo, los docentes también afirman que en las aulas de clase hay estudiantes que van a socializar, pero no a estudiar, les falta mucha disciplina, lo que podría generar la pregunta ¿los docentes están trabajando por competencias?, ¿es la evaluación una actividad reflexiva que verifica lo aprendido por el estudiante?, ¿cuáles son las motivaciones de los estudiantes?, ¿para qué le sirve lo aprendido?

En cuanto a los resultados de las pruebas externas los docentes encuestados en su mayoría conocen los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°. Algunos datos fueron: en español la calificación fue de 10 % en la escala de mínimo y 3 % en la escala de avanzado lo que indica que el 87 % de los estudiantes se ubican en la escala de medio, en el área de Matemáticas los docentes afirman que se encuentra en nivel medio la mayoría de la población escolar, otros docentes desconocen los resultados. Se encontró que los docentes que los conocen los utilizan para continuar fortaleciendo el proceso académico en el aula de clase en los temas de mayor dificultad, y se apoyan en las cartillas de las pruebas ICFES aplicadas en los años previos para repasar y hacer simulacros en las diferentes áreas evaluadas.

En el contraste de resultados académicos entre pruebas internas y pruebas SABER obtenidos por los estudiantes durante los años 2012, 2013 y 2014, se halló que los resultados son similares, se destaca el alto porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles de insuficiente y mínimo en la escala del ICFES, y bajo y básico en la escala Nacional de Evaluación escolar, valoraciones que se homologan para efectos de rendimiento académico. Puede identificarse, entonces, que los desempeños académicos no logran llegar a las escalas altas de valoración. Los estudiantes entrevistados encuentran relación entre lo que los docentes enseñan en clase y lo que las pruebas Saber evalúan, dicen que sería ilógico que se enseñara un tema y las pruebas evaluarán otro, manifiestan que los docentes utilizan las cartillas que quedan de las evaluaciones SABER de años anteriores para entrenarlos para las evaluaciones que aplica el ICFES, también comentan que les hacen simulacros de pruebas SABER para que les vaya bien; sin embargo, manifiestan que las pruebas traen mucha lectura y que les da pereza leer.

En cuanto a la pérdida académica, las áreas de mayor mortalidad académica son: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física, Química, Sociales e Inglés; aducen como razón que le entienden poco a los profesores o han tenido dificultades con el docente, porque no prestan atención, son áreas complejas o no les gusta el área, lo que resumen en un: “No me entra”. Tam-

bién se encontró que la valoración de los aprendizajes obtenidos en las áreas de mayor mortalidad académica es el área de Matemáticas, aunque depende de la forma de evaluar y de la flexibilidad o exigencia del docente al momento de calificar las evaluaciones, lo que explica que algunos docentes tengan mayor mortalidad académica; los docentes tienen su propio método de enseñanza y la mayoría, según los resultados mostrados, son métodos tradicionales.

5.7 La mediación del conflicto en el aula como factor de éxito académico

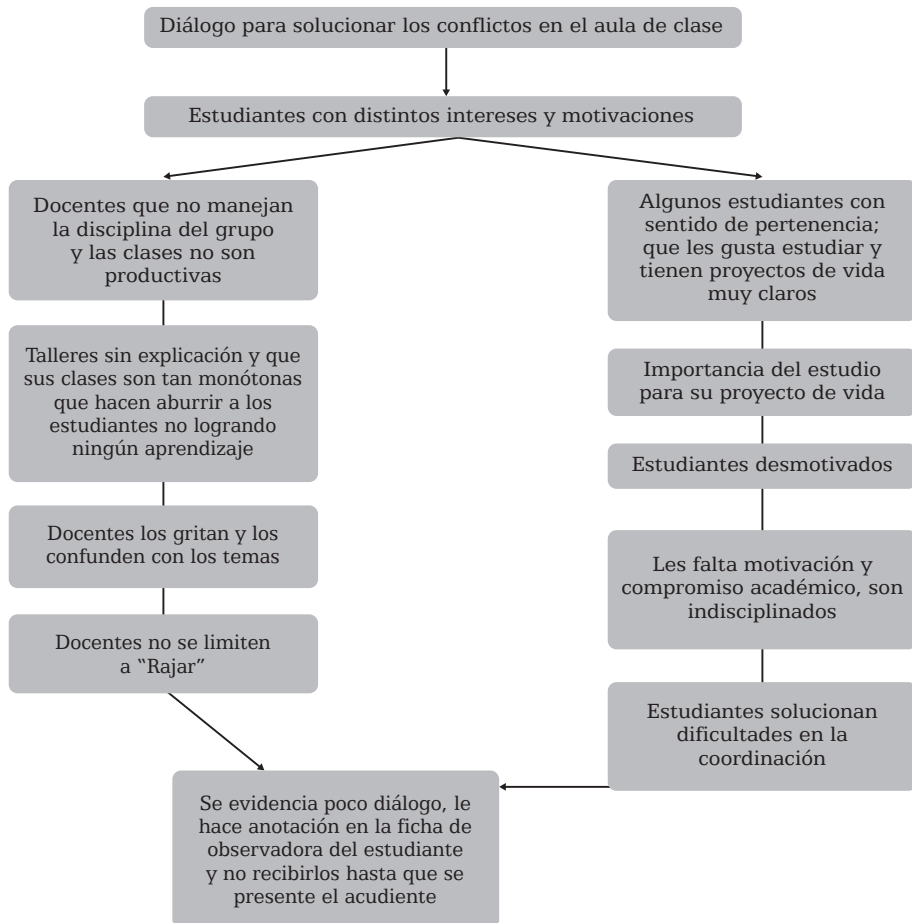


Figura 9. La mediación del conflicto en el aula como factor de éxito académico

Fuente: elaboración propia.

La institución educativa es un ámbito de encuentro de distintos grupos sociales con variados intereses y motivaciones, tanto por parte de docentes como de estudiantes. Según las entrevistas; los docentes perciben de los estudiantes la falta de actitud para el aprendizaje, no comprenden la importancia del estudio para su proyecto de vida, les falta dedicación y compromiso académico, son indisciplinados; sin embargo, existen algunos estudiantes con sentido de pertenencia que les gusta estudiar y tienen proyectos de vida muy claros.

La motivación de los estudiantes es siempre extrínseca y está relacionada con el entusiasmo ante cualquier actividad, especialmente si al realizarla se tendrá una recompensa. Por eso, el sistema de trabajo implementado por las instituciones educativas orientado a las buenas calificaciones, deja a algunos estudiantes en el lado del éxito académico, a otros en el fracaso escolar, desmotivándolos más, aunado a las problemáticas familiares y sociales que viven día a día; por eso, en las entrevistas, manifiestan que hay docentes que saben mucho del área y que hacen divertidas las clases para motivarlos y así aprender más, también dicen que hay docentes que se dedican a dictar y ellos a copiar y que no explican o conceptualizan los temas, que están cansados de talleres sin explicación y que sus clases son tan monótonas que los hacen aburrir, sin lograr ningún aprendizaje; hay docentes que les han manifestado: "que si los estudiantes aprenden o no, a ellos les pagan el sueldo igual", lo que hace que la relación entre docente y estudiante se deteriore y, por ende, también el desempeño académico.

Igualmente, manifiestan que hay docentes que no manejan la disciplina, no controlan el grupo y las clases no son productivas, que los docentes los gritan, y que los confunden con los temas curriculares, los estudiantes desean que les pongan más atención a los indisciplinados que no quieren estudiar, que están desmotivados, que los docentes no se limiten a "rajar" con evaluaciones para controlar la disciplina del grupo, que sean más amigables y usen el diálogo para solucionar los conflictos.

En cuanto a los problemas de indisciplina o de convivencia que ocurren en el aula de clase, se identificó que la mayoría de los docentes no solucionan los conflictos presentados en el aula, envían a los estudiantes a la coordinación para que dicha dependencia se haga cargo, son incapaces de afrontar los problemas, evidenciándose relaciones de poder; donde la calificación se convierte en arma de autoridad y control. Las estrategias más utilizadas por los docentes frente a la disciplina son: anotación en la ficha observadora del estudiante, sacarlos de clase y no recibirlos hasta que se presente el acudiente, teniendo que mediar en el conflicto las coordinadoras de la institución, situación que afecta las relaciones interpersonales entre docentes y

estudiantes, afectando con ello la motivación del estudiante frente al logro académico. En suma, solo una minoría de docentes utiliza el diálogo para solucionar pacíficamente los conflictos.

Asimismo, los docentes manifiestan que es evidente la pereza y facilismo de los estudiantes y la denominan “la ley del menor esfuerzo”, quieren ganar las áreas, obtener buen desempeño sin realizar las tareas escolares, y aquí es cuando los docentes están llamados a captar la atención de los estudiantes con variadas estrategias en el aula de clase; reconocimiento de valores, actitudes y aptitudes de los estudiantes, crear estrategias de participación, articular lo que enseña con la vida diaria, mostrando la importancia de lo que se debe aprender y para qué aprenderlo, de esta manera, es posible mejorar las relación interpersonales, acciones que mitiguen y prevengan la violencia escolar y un sinnúmero de dificultades escolares que causan desmotivación y abandono.

5.8 Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos y en consonancia con el objetivo general de la investigación, la relación entre prácticas de aula y desempeño académico son evidentes, los métodos de enseñanza, las estrategias utilizadas y los recursos para el aprendizaje, dan cuenta de prácticas tradicionales que no van en concordancia con los intereses y necesidades de los estudiantes, impactando de forma negativa en los logros académicos, contrastando este resultado con otros estudios que tienden a ratificar lo encontrado. Entre estos se destaca Oreal/Unesco y Llece (2010), un estudio en donde hallaron que los procesos escolares tienen mayor peso para explicar el logro de los estudiantes y promover el aprendizaje, seguido de un contexto sociocultural y económico. Gaviria y Barrientos (2008) también estudiaron los determinantes del rendimiento académico en las ciudades de Medellín y Bogotá, donde analizaron las pruebas Icfes para el periodo 2004 y 2006 por medio de una regresión por aproximación intercuartil. Compararon además los resultados de los análisis realizados y concluyeron que los resultados son similares, es decir, la baja calidad de la educación pública es general. Al respecto, esta investigación encuentra que los resultados de las instituciones educativas de los municipios de estudio, tienen similitud con los hallazgos de Gaviria y Barrientos.

Con datos de PISA 2006, el informe OECD/CIP mostró que los factores que mayor asociación tiene con mejores aprendizajes están el currículo y los recursos con que cuenta la escuela, y respecto a los resultados de las pruebas TIMSS, el Banco Mundial (2010) encontró que dentro de los factores escolares

que se asocian con mejores aprendizajes están las expectativas que los docentes tienen sobre los estudiantes, Piñeros (2011) muestra que los factores que se asocian con mejores aprendizajes son contar con un Proyecto Educativo Institucional, un Plan de Mejoramiento Institucional, un buen clima escolar y tener textos escolares que apoyen el proceso de enseñanza, resultados que coinciden con los demás estudios realizados por diferentes investigadores.

Un asunto importante que se pueden contrastar con los resultados tiene que ver con la perspectiva socioformativa respecto a la condición contextual del desempeño escolar y la calidad educativa. De acuerdo con el enfoque socioformativo se ha propuesto una resignificación del concepto de calidad de la educación. No se refiere al nivel de conocimientos que logran los estudiantes, ni tampoco al grado de desarrollo cognitivo o a la coherencia entre los procesos implementados respecto a lo planeado. Consiste en determinar el impacto del proceso de formación en la resolución de los problemas de una determinada comunidad y la contribución al desarrollo social sustentable, considerando aspectos tales como la convivencia, la calidad de vida y el empleo a partir de acciones concretas que lleven a la sustentabilidad ambiental. Esto requiere que las organizaciones educativas formen a todos sus actores, y no solo a los estudiantes, para que aprendan a actuar en el entorno poniendo en acción los diferentes saberes de manera articulada, con flexibilidad y pensamiento complejo (Martínez-Iñiguez et al., 2017; Juárez-Hernández, et al., 2017).

En cuanto a los coeficientes de correlación R^2 ajustado del ICES y el rendimiento académico en las instituciones educativas de los municipios de estudio estuvieron en un rango de 0,04 y 0,21 y, aunque no se encontraron referencias bibliográfica para hacer un análisis comparativo de los datos, otros estudios similares muestran una correlación del ICES y el rendimiento académico en la Universidad de La Sabana en el rango de 0,09 y 0,38. Pereira, (2011) encuentra un coeficiente de correlación promedio de 0,15 entre resultados de la educación secundaria y el primer año en la universidad; Carvajal, Trejos y Soto (2004) pudieron comprobar que los resultados obtenidos en el ICES en el área de Matemáticas, Física y Lenguaje fueron independientes de los obtenidos en la universidad. Esto podría sugerir que los exámenes no son comparables, puesto que los realizados en las instituciones educativas utilizan preguntas abiertas y son de carácter formativo, López (2012) explica la importancia de evaluar las competencias de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula de clase, y no únicamente al final del proceso.

Para López (2012), la evaluación del Icfes debería tener también un carácter formativo, que todos los participantes puedan usar para mejorar,

y no simplemente evaluación sumativa, para informar a los estudiantes el nivel que lograron. Además, para Furtak, Morrison y Kroog (2014), el proceso evaluativo es el resultado de un proceso de aprendizaje que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual supone la movilización de estrategias y recursos disponibles que den respuestas a las situaciones de forma eficaz y ética. Así, la competencia se demuestra haciendo y recogiendo evidencias del desempeño a partir de actividades planeadas que lo sustenten en desarrollo de las mismas competencias y con diferentes estrategias de aprendizaje. Por lo anterior, es importante abordar las formas en que los profesores emplean información sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo la evaluación debe ser utilizada para fines formativos.

Yepes (2010) señala que en las pruebas externas no se involucran aspectos importantes que inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, tales como el nivel de apropiación de los planes de estudio, el nivel socioeconómico de los estudiantes, la poca presencia del Estado, los insumos educativos, el nivel educativo de los padres, el entorno social donde viven, la nutrición, prácticas pedagógicas de aula, la preparación académica de los docentes y las nuevas tecnologías de la información y telecomunicaciones que influyen directamente en el desempeño académico de los estudiantes.

En este mismo sentido, Bernabeu (2014) analizó los resultados de un estudio regional comparativo y explicativo (Serce) en Cuba, donde encontró que existen dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, que se enmarcan en dominios cognitivos esenciales para el aprendizaje de las Matemáticas, lo cual explica por qué los estudiantes no logran alcanzar más del 60 % de las respuestas correctas en las pruebas. Situación académica que concuerda con los resultados del comparativo de las pruebas internas y externas de esta investigación, donde los resultados se ubican en insuficiente y mínimo.

En otra investigación realizada por Hervás (2005) se expone que cuanto más alta sea la relación entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje, mayor será el logro académico, por eso es imprescindible que el profesorado conozca diferentes formas de enseñar para cada tipo de aprendizaje, aspecto relacionado con la comprensión didáctica y pedagógica (Núñez y Tobón, 2006), teniendo en cuenta a los estudiantes con barreras para la comunicación y la participación activa en el proceso académico, postura que explica los resultados encontrados en cuanto a la poca apropiación de las TIC en el proceso de aprendizaje de los docentes (Núñez et al., 2019), aspecto frecuentemente relacionado con los procesos de gestión de conocimiento a nivel de enseñanza-aprendizaje (Tobón y Núñez, 2006).

El análisis de los resultados de las pruebas Saber cómo lo indica Duarte, Bos y Moreno (2012) requiere una mayor capacitación y apoyo a los docentes para que puedan mejorar el trabajo y la convivencia en el aula. Igualmente, se confirma lo que otros estudios ya han encontrado acerca de cómo un ambiente escolar más amable y menos violento y excluyente, es asociado a mejores resultados académicos. En cuanto al contraste entre los resultados de las pruebas internas y externas, esta investigación encontró que el desempeño académico de los estudiantes en ambas pruebas es el mismo, se sitúan en la escala valorativa de Medio, lo que indica una apropiación básica de los aprendizajes y desarrollo de competencias. Por eso, Bonilla (2012) expresa que el nivel de profesionalización de los docentes tiene un impacto positivo, sobre el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 11°. Por otra parte, las pruebas estandarizadas adquieren un alto valor institucional cuando se promueve el trabajo colaborativo entre docentes y se busca con esta nueva herramienta pedagógica integrar los procesos formativos (Crescentini y Zanolla, 2014). Otros autores encontraron en sus estudios las variables que explican los bajos resultados, pero no se encontraron estudios comparativos entre resultados en pruebas internas y externas de instituciones educativas de Educación Básica y Media.

En la investigación se pudo concluir que en un alto porcentaje los docentes de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia enseñan en condiciones en las que los cambios culturales y el incremento de la diversidad en todos los campos comparten espacio. Las estructuras de las familias y de la vida laboral han sido sometidas a cambios substanciales. Los profesores están siendo testigos de cambios impredecibles en la economía, en las estructuras sociales, en la producción y en las tecnologías de la información. Los problemas sociales como la drogadicción son una realidad en los establecimientos educativos. Los estudiantes presentan desmotivación y carencia de un proyecto de vida y orientación vocacional claro. Los docentes no están a la vanguardia de las exigencias tecnológicas de los jóvenes de hoy, lo que dificulta unas buenas prácticas de aulas basadas en la tecnología y las condiciones estudiantiles actuales, por consiguiente en lo expuesto se ve afectado el rendimiento académico y resultados de pruebas.

Los Índices de Eficiencia Escolar no coinciden con los datos encontrados en la Investigación Iberoamericana sobre el tema y, por ello, tomar como medida de eficiencia escolar los índices dados por el MEN no son suficientes. Los objetivos de los estudios sobre eficacia escolar se concentran en identificar los factores que impactan en el desempeño académico de los estudiantes según las estadísticas de eficiencia interna. El mayor porcentaje de repitencia

en los diferentes municipios fue para Santa Fe con 14,32 % en el 2013. Los estudiantes encuentran insatisfactorio el entorno de aprendizaje, suelen presentar bajos resultados y una interacción negativa con los profesores. También hay evidencia como el abandono escolar temprano puede estar relacionado con que los alumnos con problemas educativos o de conducta reciban o no un apoyo adecuado (Caro y Núñez, 2018; Alvarado y Núñez, 2018).

Explorar todas las variables en las que se dan las relaciones pedagógicas permiten entender los bajos resultados de aprendizaje, por esta razón, el estudio arrojó que los factores de aula asociados con el logro cognitivo son los siguientes: características personales del docente, formación permanente y actitud del profesorado, número de alumnos en el aula de clase, clima en el aula, calidad del currículo y tiempo de enseñanza, objetivos escolares, trabajo en equipo y compromiso del profesorado, participación de la comunidad, dirección, satisfacción de los docentes con el salario y los recursos e instalaciones.

Se puede observar, entonces, que los resultados encontrados explican cuáles son los determinantes o afectaciones de las prácticas pedagógicas y su relación con los desempeños dentro del Índice de Calidad Educativa, específicamente en los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia. Luego de la categorización de los resultados, de acuerdo con las técnicas utilizadas, se logra contrastar, frente a las demás investigaciones hechas con referencia al tema, que las prácticas educativas están mediadas por relaciones complejas como la influencia del contexto en la eficacia escolar, las prácticas de aula y su incidencia en el desempeño académico, la evaluación como actividad reflexiva y la mediación del conflicto en el aula como factor de éxito académico.

Todas estas categorías influyen de manera relevante en los resultados académicos y en la relación docente-estudiante-aprendizaje, en este caso apuntando concretamente a los resultados obtenidos en las pruebas internas y externas, y como se destaca en el análisis, se evidencia que muchos de los docentes, dentro de sus procesos evaluativos, no centran sus valoraciones en términos de desarrollo de competencias. Y a la hora de enfrentar las diferentes pruebas de estado, los educandos se encuentran en desventaja por el desconocimiento de la estructura de las pruebas, los énfasis y la metodología que estas presentan. Muchos estudiantes en las pruebas externas no saben cuáles son los componentes a evaluar y en qué forma se evalúan en una prueba Saber; por ende, los porcentajes que muestran el índice de calidad, definido dentro del progreso y desempeño escolar de las instituciones de los municipios de Antioquia, y en especial en las instituciones San Luis Gonzaga,

Rural Santa Bárbara y San José de Venecia no presentan buenos resultados. Hay que destacar que las prácticas de aula están trazadas por otros agentes que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, tales como el ambiente escolar, la motivación que el docente realiza frente a la adquisición de nuevos conocimientos y las actividades dinamizadoras para llevar a cabo diferentes procesos, así como la comprensión, por parte de docentes y estudiantes, y la utilización de la evaluación como herramienta reflexiva y formativa.

Los nuevos desafíos para las Facultades de Educación no son solo referir el diseño curricular adaptado a las necesidades de formación de los futuros docentes, sino transformar las actuales prácticas pedagógicas; tanto las de los formadores en la universidad, como las prácticas en colegios (Marcelo, 2009). Ello hace de la calidad educativa un tema complejo, que requiere ser comprendido a partir de distintas dimensiones que convergen en un enfoque de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, y desde la relación de todos los factores y cuestiones que la afectan, como el contexto y los procesos mismos de la práctica de aula y sus resultados académicos.

Para finalizar, la investigación ratifica, de acuerdo con los elementos encontrados, que la escuela como lugar de encuentro para el aprendizaje con el otro, aporta significativamente a lo que aprenden y dejan de aprender los estudiantes: lo que ocurre en el aula de clase es esencial para los desempeños y el logro escolar; sin embargo, se señala que para la calidad en el proceso de aprendizaje es fundamental el buen clima escolar, la atención pertinente y oportuna a la población diversa, disponibilidad de los recursos, infraestructura, compromiso y condiciones institucionales, así como una adecuada gestión de lo administrativo con lo pedagógico, políticas de formación y capacitación para los docentes, planificación y organización de la enseñanza, uso pedagógico de las TIC, el trabajo con las familias y la gestión del tiempo. Todos estos elementos son necesarios para lograr la eficiencia escolar, el alto desempeño académico y calidad educativa, siendo las prácticas de aula el pilar fundamental para lograr que pruebas internas y externas sean coincidentes en el logro académico.

5.9 Consideraciones finales

La educación en los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia aún continua con resultados académicos bajos y con mejoras poco significativas; las prácticas de aula observadas develan falta de dinamización de las estrategias pedagógicas que mejoren la motivación de los estudiantes, situación que influye de manera indiscutible en los logros del aprendizaje,

dejando ver la necesidad de una formación permanente, con un mayor rigor pedagógico y propuestas académicas más específicas, que permita a los docentes adquirir habilidades para enfrentarse a los nuevos desafíos educativos actuales.

La falta de preparación de los docentes en la elaboración y diseño de pruebas SABER e ICFES, datos arrojados por las entrevistas, no permiten que se le brinden a los educandos las orientaciones suficientes y necesarias para que asimilen y comprendan este tipo de pruebas, por lo que al enfrentarse a ellas, tienen serias dificultades de análisis para resolverlas, lo que unido a la falta de comprensión lectora y a la ansiedad que les produce la prueba, arroja bajos resultados, o estos no son los esperados, de aquí se infiere que no existe relación entre la manera como evalúan los docentes en sus prácticas diarias con las pruebas ICFES.

La desmotivación del estudiante frente a las prácticas pedagógicas, genera bajo rendimiento académico, deserciones, ausentismo escolar y malas relaciones con los docentes y ambientes de aprendizaje inadecuados. El cambio de paradigma de los docentes frente al acto pedagógico se debe justificar con nuevas herramientas para innovar los procesos de enseñanza aprendizaje; la incorporación de las TICS al aula de clase, para mejorar el logro académico.

Por lo tanto no se puede seguir hablando de calidad según los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas internas, con relación a los resultados obtenidos en las pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11°, porque el desempeño académico es entendido como un estándar de medida, es concebido como un proceso cuantitativo, que a menor desempeño, menores son los índices de eficiencia escolar y menor es la calidad de la educación, de acuerdo con las Políticas Educativas Nacionales. Lo que sustenta los resultados encontrados en el contraste entre las dos pruebas, internas y externas con resultados académicos semejantes, 68,76 % de estudiantes con nivel Mínimo o Básico en la escala valorativa del decreto 1290 de 2009, nivel medio o básico de apropiación de los aprendizajes o competencias de saber y saber hacer con lo que aprenden.

También es importante destacar la incidencia de las problemáticas sociales de los municipios donde se llevó a cabo la investigación, la soledad de los estudiantes y la falta de compromiso de los padres de familia en el desempeño académico, lo que afecta directamente los indicadores de eficiencia interna de las instituciones educativas, la promoción con promedios Básicos y alta deserción y repitencia escolar.

Al respecto se pueden establecer las siguientes recomendaciones:

La planificación de estrategias de apoyo pedagógico para mejorar los procesos de aprendizaje y evaluación en los establecimientos educativos con resultados deficientes es una idea que puede implementarse por las Secretarías de Educación Departamentales. Las variables de estrategias pedagógicas, evaluación y pruebas estandarizadas, son las que más influyen en el logro académico.

Considerando que los municipios de Santa Fe de Antioquia y Venecia presenta considerables tasas de deserción y abandono escolar, las cuales se producen en el paso de la Primaria a la Secundaria, y que quienes abandonan son principalmente estudiantes con historial de fracaso y bajo rendimiento, permaneciendo de este modo los mejores alumnos en el nivel de Secundaria y Media, sería previsible que el logro aumentara de Primaria a Secundaria, que los resultados académicos fueran satisfactorios, y que en el grado 11° los resultados fueran superiores, hecho que como se ha visto no ocurre. Lo anterior lleva a plantearse preguntas que expliquen dicho fenómeno: ¿son las pruebas pertinentes para dar cuenta de los estudiantes realmente saben?; ¿los conocimientos impartidos en estos grados, son significativos y motivadores para los estudiantes?, ¿hay una búsqueda real y pedagógica de articular la cultura escolar formal con la cultura juvenil y entorno sociocultural?; ¿el dominio teórico de conocimientos disciplinares de los profesores, dialoga con un dominio de las didácticas necesarias para una enseñanza eficaz? Este tipo de interrogantes, invisibles en las evaluaciones realizadas, no permite disponer de buenas respuestas para mejorar los desempeños de los jóvenes, por lo cual se solicita al Ministerio de Educación Nacional un seguimiento de prácticas de aula a través de diferentes modalidades, incluyendo la capacitación a los docentes de estrategias metodológicas, utilización de las TIC y mediación del conflicto escolar.

Si una de las grandes metas del Ministerio de Educación Nacional es mejorar los resultados en las pruebas Saber, entonces se hace necesario establecer un plan de formación a docentes en este tipo de pruebas, con que se facilite llegar a los estudiantes y, por consiguiente, se obtenga una mejor comprensión y asimilación de las pruebas, lo que ayudaría en el aumento de los niveles de eficiencia.

Se recomienda a los docentes diversificar las estrategias evaluativas de carácter formativo y acorde con las características individuales de sus estudiantes, puesto que en un alto porcentaje los educadores establecen un parámetro universal y estandarizado de evaluación con el cual realizan el proceso valorativo a todos los estudiantes.

Dentro de las reuniones de área, especificar y dialogar sobre las falencias que cada docente identifica en los diferentes componentes evaluados, con el fin de reforzarlos en actividades de clase que exijan su competencia. También es importante que se observen los diferentes descriptores, que las mismas pruebas de estado arrojan dentro de sus resultados, para vincularlos en la elaboración de los planes de mejoramiento.

Asimismo, se recomienda a partir de esta investigación, un estudio sobre la capacidad y preparación pedagógica de los docentes profesionales nuevos que llegan al sector educativo vinculados a través del nuevo estatuto docente 1278 de 2001, dado que, si bien es cierto que ingresan a través de pruebas de competencias, las pruebas no miden el dominio de grupo ni la capacidad de mediar el conflicto en el aula, situaciones que influyen en el desempeño académico.

Es recomendable sugerir a las Secretarías de Educación Municipales y Departamentales la formación continua para los docentes en articular el Plan de Estudios con las nuevas tecnologías, con el fin de ir cambiando el modelo pedagógico tradicional de enseñar, así como capacitar a los docentes en la elaboración de evaluación por competencias, en estrategias pedagógicas para atender a la población con barreras para la comunicación y la participación, así como la mediación del conflicto en el aula de clase, situaciones que se evidenciaron en los resultados de la presente investigación y que afectan el desempeño académico de los estudiantes.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15), 8: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Comenio, A.J. (2000). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Amaro, R., Cárdenas, M. y Altuve, J. (2008). Diagnóstico de los factores asociados a la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente y los estudiantes. *Revista pedagógica*, 29(85), 215-244
- Banco Mundial. (2010). *Calidad Educativa en Colombia. El camino recorrido y los retos pendientes: análisis de los resultados del TIMSS 1995-2007*. Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bericat, E. (2004). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, R. (abril de 2013). Políticas públicas educativas y pobreza. Obtenido de Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación, Icfes.

- <http://www.ICFES.gov.co/seminario/docman/seminario-2013/memorias-3/111-memorias-iv-seminario-de-investigacion-ICFES/file.html>
- Bohórquez, C. (2013). Aplicabilidad de la lingüística textual y la psicolingüística en la composición de los ítems de selección múltiple del examen de estado colombiano. *Lenguaje*, 41(1), 59-80.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101.
- Bernabeu, P.M. (2014). Análisis de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo (Serce). *Revista Ciencias Pedagógicas*, 1, 7-18.
- Bonilla, Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Caro, F y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), p. 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Carvajal, P., Trejos, A. y Soto, J. (2004). Búsqueda de la relación entre áreas ICFES en Matemáticas, Física, Lenguaje y rendimiento en Matemáticas I y Matemáticas II, a través del análisis de componentes principales. *Scientia et Technica*, 10(26), 133-138.
- Coscollola, M.D. y Graells, P.M. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar*, 37(19), 169-175.
- Chica Gómez, S. M., Galvis Gutiérrez, D. M., y Ramírez Hassan, A. (2011). Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas Icfes Saber 11º, 2009.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. (1966). Equality of educational opportunity. *Washington, dc*, 1066-5684.
- Crescentini, A. y Zanolla, G. (2014). The evaluation of mathematical competency: elaboration of a standardized test in Ticino (Southern Switzerland). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 180-189.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing chosing among: five traditions*. Londres: SAGE Publication.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.

- Delfino, J.A. (1989). Los determinantes del Aprendizaje. *Ensayos en Economía de la Educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2012). Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (análisis de la Prueba Saber 2009). Notas Técnicas IDB-TN-396. BID. <http://www.iadb.org>.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Fontecha Ávila, H.L., Gantiva Garzón, J.E. y Nairouz M.Y. (2012). *Percepción de los estudiantes frente a las prácticas de evaluación en el aula y su relación con el desempeño académico medido en las pruebas saber 9° 2009* (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Bogotá.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Bogotá: Siglo XXI.
- Furtak, E., Morrison, D. y Kroog, H. (2014). Investigating the link between learning progressions and classroom assessment. *Science Education*. 98(4), 640-673.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Gaviria, A. y Barrientos, J.H. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/1249/1/Repór_Agosto_2001_Gaviria_y_Barrientos.pdf
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publication.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1) 94-105.
- Hervás, M.M. (2005). Martos en 1904: los centros de enseñanza y el nacimiento de la Institución Castilla. *Aldaba*, (19), 9-12.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Institute of Education Science.
- Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A., y Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 248-252.
- Jiménez, L. J. P., y Pinzón, A. R. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia. *Washington, DC: The World Bank/Latin America and the Caribbean Region/Department of Human Development*.
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205-211.

- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1.020-1.041
- López Mera, S.F. (2012). Estimating the school effect in Colombia: 1980-2009. *Estudios Gerenciales*, 28, 49-68.
- López, A., Roperio, J., y Peralta, J. C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *Revista Folios*, (34), 77-91.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de educación*, 350, 31-56.
- McLaren, P. y Puiggrós, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mallarí, C. (2013, agosto 13). Estudio Exploratorio de las variables del docente que incide en el rendimiento académico. *Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación*. Bogotá, Colombia, Icfes.
- Martínez-Iñiguez, J.E. et al. (2017). Resificación del concepto de la educación desde la socioformación. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 36-42.: <https://goo.gl/aJeSvw>
- Mella, O., y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 29(1), 69-92.
- Mendoza, M. (2013). Determinantes del logro académico de los estudiantes del grado 11° en el periodo 2008-2010; una perspectiva de género y región. *Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación*. Bogotá, Colombia, ICFES.
- Murillo, F.J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J.M., Fabara, E. y Hernández, M.L. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.
- OREALC/UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Orealc) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece).

- (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orelac y Llegue.
- Pereira, C., Hernández, G., y Gómez, I. (2011). El valor predictivo de los exámenes de Estado frente al rendimiento académico universitario. *Educación y Educadores*, 14(1), 51-65.
- Piñeros, L. (2011). Saber 2009. *Factores asociados a la calidad de la educación*. Bogotá: Icfes.
- Rojas, R.A. (abril de 2013). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación*. (pp. 45). Bogotá, Colombia, Icfes.
- Rodríguez Marín, J. (2004). Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles. Elche: Universidad Miguel Hernández. *Estudio EA2004-0150*.
- Taylors, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación xx*, 23(2), 187-210. DOI: 10.5944/educXX1.23894
- Toutkoushian, R. K., y Curtis, T. (2005). Effects of socioeconomic factors on public high school outcomes and rankings. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 259-271.
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Yepes, R.L. (2010). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista educación y pedagogía*, 16(38), 75-89.

CAPÍTULO VI

El *Mismo* y el *Otro* en la circulación de los discursos sobre el libro didáctico de portugués

Jorge Viana de Moraes¹

Uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado, passa a adotar o professor e os alunos.

(Geraldi, 1987, p. 4)

Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do LD evitando o próprio LD, como foi comum apregoar, nas décadas de 1970 e 1980. [...] a recusa em utilizá-lo como instrumento legítimo pode ser revista.

(Rangel, 2006, p. 15)

6.1 Introducción

Este capítulo, resultado parcial de una investigación en desarrollo², tiene por objetivo investigar los gestos de interpretación de textos científicos sobre los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa (LDP). Se hará el análisis del discurso de un 'texto oficial' del PNLD³ en comparación con el discurso en

¹ Doctor en Lenguas Modernas por la Universidade de São Paulo (USP). Profesor Doctor de Lengua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São Paulo, Correo electrónico: jorgevianamoraes@gmail.com.

² Proyecto provisoriamente intitulado O "discurso científico" sobre os livros didáticos: uma análise discursiva e reflexões críticas como desafios para a formação docente (El "discurso científico" sobre los libros didácticos: un análisis discursivo y reflexiones críticas como desafíos para la formación docente), desarrollado como práctica de postdoctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, bajo supervisión del Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

³ El PNLD, *Programa Nacional do Livro Didático* (Programa Nacional del Libro Didáctico) del gobierno federal brasileño, tiene por objetivo ofrecer a estudiantes y profesores de escuelas públicas de la educación fundamental y secundaria, de forma universal y gratuita, libros didácticos y diccionarios de lengua portuguesa para apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en clase. De acuerdo con la página oficial del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC, 2019): "El Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) es destinado a evaluar y poner a disposición obras didácticas, pedagógicas y literarias, entre otros materiales de apoyo a la práctica educativa, de forma sistemática, regular y gratuita, a las escuelas públicas de educación básica de las redes federal, estaduais, municipales y distrital y también a las instituciones de educación infantil comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines lucrativos y convenidos con el Poder Público".

circulación sobre el libro didáctico en los años ochenta. Los datos han sido recolectados por medio de recortes de enunciados presentes en los dos textos: uno (el mismo) sobre *la elección del libro didáctico de portugués* (Rangel, 2006), enfocado específicamente para profesores que necesitan lidiar con la selección del libro didáctico, a partir de directrices creadas por el PNLD; el otro, originario de los años ochenta del siglo xx, es una entrevista, en que se presenta la *posición radicalmente contraria a la adopción del libro didáctico de portugués en clase* (Geraldí, 1987). La noción de *Mismo* y *Otro*⁴ en el discurso, tributaria a Maingueneau (2008), nace de otros cuatro conceptos anteriores: el de *Formaciones Discursivas* (FD) e *Interdiscurso* de Michel Pêcheux (1997) y el de *Heterogeneidad mostrada* y *Heterogeneidad constituida*, propuesto por Authier-Revuz (1990). Estos conceptos han traído para el Análisis del Discurso la idea según la cual todo discurso *pertenece a, nace de, está filiado a, o dialoga*, de alguna manera, *con* otro discurso, es decir, un interdiscurso, aunque sea para contradecirlo. Según esto, todo discurso también pertenece a una determinada *Formación Discursiva*, que, en un primer momento, ha sido entendida como una “noción de máquina estructural cerrada”, pero que, después, revisitada por Pêcheux (1997), apareció resignificada, y es entendida ahora como “constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vienen de otro lugar (es decir, de otras FDs) que se repiten en ella, proporcionándole sus evidencias discursivas fundamentales” (p. 314). La contribución de Maingueneau (2008) viene precisamente de la idea, oriunda principalmente de estos dos autores, sobre la primacía del interdiscurso sobre el discurso.

Por ese motivo, el estudio tuvo como marco teórico-metodológico la *Heterogeneidad enunciativa*, según la propuesta de Jacqueline Authier-Revuz y el *Análisis de Discurso francés*, bajo la perspectiva de Michel Pêcheux y Dominique Maingueneau: *teórico*, porque ambos remiten a conceptos que constituyen una forma de observar la organización del discurso; *metodológico*, porque ambos son igualmente utilizados aquí como un recurso metódico para el análisis de los discursos. De Maingueneau (1997; 2006; 2008), utilizamos las hipótesis *Mismo* y *Otro* del discurso. Buscamos, en ese sentido, elucidar cómo los discursos (del *mismo*) se constituyen y son trabajados, en el texto analizado, en oposición al discurso del *otro*. Para contraponer los datos en análisis, utilizamos una entrevista que João Wanderlei Geraldí concedió a Ezequiel Theodoro da Silva, en 1987, para el periódico *Leitura: teoria &*

⁴ De acuerdo con una nota del propio Maingueneau (2008) “este ‘Otro’ no corresponde, evidentemente, al de la teoría lacaniana” (p. 21).

“Una vez adoptado, el libro de texto comienza a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado, comienza a adoptar el profesor y los alumnos. Obviamente, no se trata de evitar los riesgos de LD evitando el propio LD, como era común proclamar, en 1970 y 1980. [...] la negativa a utilizarlo como instrumento legítimo puede ser revisado.

práctica, nº 9, precisamente porque esta entrevista será el *Otro* del juego discursivo aquí analizado.

En la primera sección, contextualizaremos el lector a respecto de las circunstancias que involucran el proyecto como un todo, y a continuación, presentaremos aspectos que delinean el presente texto como parte de ese proyecto mayor; en la segunda sección, haremos una pequeña presentación de los aspectos teóricos que han servido de base para el análisis. En la tercera sección, desarrollaremos una breve descripción del *corpus* seleccionado especialmente para este trabajo. En la cuarta sección, presentaremos el análisis en sí mismo y levantaremos aspectos relevantes que configuran el discurso científico sobre el libro didáctico que han sido observados. El capítulo se cierra con algunas consideraciones que prospectan a la próxima etapa del trabajo a ser desarrollado.

6.2 Contextualizando el lector: el “discurso científico” sobre los libros didácticos

Inicialmente es necesario establecer que los artículos, tesis, disertaciones, en fin, los textos científicos, que hacen referencia al libro didáctico (de ahora en adelante LD) aunque lo problematicen (como ciertos aspectos deficientes de su producción y uso) aún lo hacen de forma muy adherente a los discursos oficiales, con poca o ninguna independencia crítica. Algunos de esos textos ya consideran el LD como elemento fundamental, imprescindible al trabajo docente. En otras palabras, para sus autores, es como si al LD fuera dado, *a priori*, una legitimación incontestable.

Trabajos como los de Silva y Villela (2016), que personifican los ejemplos típicos de ese enfoque, nos dan la impresión de estar solamente preocupados en verificar si las políticas oficiales del gobierno, prefiguradas en las directrices del MEC, se cumplen o no por el(los) autor(es) de la(s) obra(s) analizada(s) por ellos. No vemos en dichos trabajos un compromiso más crítico, más detallado, más responsable, y que cuestionara, por ejemplo, las propias directrices presentadas por los documentos oficiales, entre ellos las de PNLD. Veamos: “Investigamos, por medio del análisis de aspectos organizacionales (boxes, links, elementos multimodales, etc.) y textos verbales y no verbales, se la hipertextualidad constitutiva del material está en consonancia con la documentación oficial de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) (Silva y Villela, 2016, p. 1).

Para esos autores, los discursos oriundos de los textos oficiales tienen tanta autoridad que ni siquiera son cuestionados. Por lo tanto, por inferencia,

se entiende que la legitimidad de sus prácticas discursivas es, en el entendimiento de esos autores, una verdad puesta, o una práctica incuestionable, o, una no-cuestión. Lo que parece no combinar muy bien con lo que es, normalmente, practicado en los *discursos científicos*.

Lo que hemos denominado ‘discurso científico’ en el contexto de esos discursos académicos sobre los LD no se trata tanto del intento de desenmascarar la vieja retórica del carácter supuestamente *desinteresado* de la investigación científica, como Pierre Bourdieu (1983) radicalmente puso en causa, con su teoría del “campo científico”, o de explicitar un efecto de sentido muy común a ese tipo de discurso, que es la del *simulacro de la objetividad*, del discurso “despersonalizado y objetivado”, que, según Greimas (1976), comporta una doble función, que “es al mismo tiempo, un *hacer* y un *hacer-saber*, un proceso cumulativo de producción y de transmisión, que utiliza los procedimientos de construcción de objetos semióticos y de hacer persuasivo” (p. 34). O, como entiende Coracini (1991), en estudio sobre la persona en el discurso científico, que destaca el que un autor intenta, más frecuentemente, asumir una postura de quien observa desde lejos su objeto de observación, de modo a tratar “el discurso científico” ampliamente como “un discurso sobre las cosas, donde un él no humano es el sujeto de verbos de estado y de proceso” (p. 105). No se trata exactamente de eso, incluso porque los autores mencionados ya han probado a la saciedad todas esas artimañas relacionadas al “discurso científico”, sino de señalar las formas de tratamiento no comprometidas de esos discursos con la postura crítica frente al objeto analizado: en este caso, con los discursos oficiales sobre el LD.

Además, entendemos, con Possenti (2009), que la cuestión de la cientificidad —y, por lo tanto, de sus discursos— tiende a ser tratada con menos simplificación de lo que han hecho algunos autores. En *Sobre a linguagem científica e linguagem comum* (“Sobre el lenguaje científico y lenguaje común”), Sírío Possenti nos llama la atención en que “hubo una época en que se leía Foucault y de esa lectura se concluía —saltando partes— que todo es discurso” (p. 194). Conforme reflexiona el propio autor, en ese sentido, “se borraba el mundo, los diferentes campos, objetos y condiciones, y se igualaban todos los discursos”. De ese equívoco, uno de los (d)efectos, siempre según Possenti, ha sido el de calificar la ciencia como un discurso entre otros. No podemos *demonizar* lo que ha sido construido históricamente como ciencia. Muchos han entendido que “el hecho de la ciencia ser un discurso inmediatamente implicaría que ella no es científica”. Asimismo, se argumenta, por ejemplo,

que la ciencia es históricamente condicionada, con eso se quiere decir que el hecho de un discurso históricamente condicionado implica concluir obligatoriamente que su tarea no puede ser la búsqueda de la(s) verdad(es). Como si tratara, más aun, de "encontrar" verdades. O como si el hecho de que las verdades sean producidas implicara que [ellas] no existen. (Possenti, 2009, p. 194)

Conforme explica Possenti, es necesario adoptar una postura ponderada, "poniendo cada uno de esos discursos", los que tienen actitud ingenua delante de cualquier hecho calificado como científico, y los que detestan todo lo que sea presentado con esa característica, "en su debido lugar, lo que significa, por un lado, no endiosar la cientificidad, verdadera o falsa, de un discurso, y, por otro, no imaginar que la ciencia no existe como tal, que es apenas un discurso como cualquier otro" (p. 195).

No se trata exactamente de poner en jaque al 'discurso científico' en sí mismo, sino de profundizar las discusiones de como él ha sido asumido por los autores sobre los LDS.

Por lo tanto, es con ese sentido, y teniendo en cuenta todos los matices anteriormente apuntados, que hemos denominado el 'discurso científico' de los trabajos que actualmente se han ocupado de los documentos oficiales *del y sobre* el LD. Las comillas aquí son necesarias, precisamente, para marcar nuestro alejamiento de ese decir, con el cual no estamos de acuerdo, justamente porque no presenta una de las principales características que ese tipo de discurso, mínimamente, en la teoría, debería presentar: la criticidad.

El *corolario* resultante de esas observaciones es que las políticas de Estado que han lidiado en los últimos veinte años con la cuestión de LD (PNLD, SUS Evaluaciones y sus Guías), así como ciertas concepciones que han sido adoptadas en los últimos treinta años acerca de lengua, lenguaje y su enseñanza, fomentan directa o indirectamente ese 'discurso científico' al cual nos hemos referido sobre el LDP, determinando lo que *puede* y lo que *debe ser dicho* por los sujetos en el interior de esa *Formación Discursiva* (Moraes, 2017).

Basado en un *corpus* conformado por artículos, disertaciones, reseñas y guías PNLD, cuyos autores incorporan en sus *prácticas discursivas* el discurso *científico*, y en el cual presentan, actualmente, el libro didáctico de portugués (en adelante LDP) como una herramienta imprescindible al trabajo de mediación docente, el proyecto al cual este texto se vincula, y se configura como una parte de él, tiene por objetivo hacer el análisis del discurso de los *discursos científicos* acerca del Libro Didáctico de Lengua Portuguesa, buscando, en el curso del estudio, destacar los siguientes puntos: 1. caracterizar

el discurso *científico-académico* con respecto al LDP en los años posteriores a la reconfiguración del PNLD hasta los días actuales, es decir, de 2002 a 2016 y 2. verificar si las características del discurso científico se aplican a los textos que han analizado el Libro Didáctico. Las preguntas que orientarán nuestro análisis pueden ser resumidas en las siguientes cuestiones: ¿qué caracteriza el discurso científico de los textos académicos con respecto al LDP en los años de 2002 a 2016?, ¿cómo se singularizan los discursos científicos en enfoques epistemológicos distintos?, ¿cómo y cuáles características del discurso científico (en los diferentes enfoques epistemológicos) se aplican o no a los textos analizados sobre el Libro Didáctico? y ¿los discursos sobre el LDP, que se autorrefieren como científicos, presentan *efectivamente* cuales de esas singularidades?

Sin embargo, para el presente texto, nos restringiremos apenas a la primera pregunta, y, con respecto a ella, analizaremos los recortes de enunciados presentes en el libro *A escolha do livro didático de português* ("La elección del libro didáctico de portugués", en traducción libre) (Rangel, 2006), y en el capítulo de Egon Rangel. La elección inicial ha recaído sobre ese texto porque pretendemos iniciar nuestro análisis partiendo de lo que estamos denominando *discursos y autores oficiales y autorizados del PNLD y del LDP*. Las voces de esos autores son voces oficiales y autorizadas no *solamente* porque emanan de documentos oficiales que legitiman la actual política sobre el LDP, sino, sobre todo, porque direccionarán las demás voces que se ocuparán del LDP, sea en su elección, sea en su análisis, endosándolas.

6.3 Aspectos teóricos y metodológicos

6.3.1 Heterogeneidades enunciativas: la inscripción del otro en el discurso

Según ha defendido Authier-Revuz (1990) —que parte de marcos teóricos tan distintos entre sí, como los de la lingüística de la enunciación, de la pragmática, del análisis del discurso, de la teoría del signo, de la descripción de textos y de los géneros literarios, pero que presentan algunas características comunes— hay, básicamente, dos modalidades de configuración del discurso: una, denominada *heterogeneidad mostrada*, que es un conjunto de formas que inscriben el otro en la secuencia del discurso mediante el discurso directo, de las comillas, de las formas de retoque o de glosa, del discurso indirecto libre, de la ironía, así como de ciertas fórmulas que mantienen distancia de los decires del otro; y, otra forma denominada *heterogeneidad constitutiva del sujeto y del discurso*, que toma el discurso como el producto del interdiscurso

o del dialogismo bakhtiniano, así como lo entiende como el resultado del “enfoque del sujeto y de su relación con el lenguaje permitido por Freud y su relectura por Lacan”, en que “toda habla es determinada afuera de la voluntad del sujeto y que este ‘es más hablado de que habla’” (p. 26), lo que significa que todo discurso es constitutivamente construido con lo que viene de afuera de él, en una relación dialógica con otros discursos, cuya presencia, en el propio hilo del discurso, es esencial e innegablemente como la de un huésped, aunque indeseado. Como consecuencia de esta perspectiva, podemos afirmar que siempre hay la ilusión del sujeto enunciator como el señor de su decir y que todo discurso contiene en sí una polifonía no intencional. Según Segundo Authier-Revuz (1990): “Heterogeneidad constitutiva del discurso y heterogeneidad mostrada en el discurso representan dos órdenes de realidad diferentes: la de los procesos reales de constitución de discurso y la de los procesos no menos reales, de representación en un discurso, de su constitución” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

Por lo tanto, la heterogeneidad constitutiva del discurso parte del supuesto básico en el que todo discurso es atravesado por otros discursos, es decir, cuando el sujeto enuncia, siempre está utilizando el otro en sus discursos, sea como representación del interlocutor o como retomada de decires anteriores. Lo que debemos tener en mente es que todo discurso proferido tendrá un carácter heterogéneo, o sea, él nunca será uno, siempre habrá otros discursos (anteriores) que lo fundamentan, lo refuerzan, lo reciben o lo refutan.

En palabras inciertas, las no coincidencias del decir y la heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutivo son elementos para un acercamiento al otro en el discurso. Authier-Revuz (1998; 2004) confiere a esa noción un mayor desarrollo y muestra que es precisamente en la concepción de interdiscurso propuesta por el AD francés, en la teoría del sujeto construida por la psicoanálisis y en las nociones de dialogismo y en la polifonía, presentadas por Mikhail Bakhtin, que se basa para desarrollar el concepto de heterogeneidad enunciativa.

Authier-Revuz afirma que es propio *el pertenecer de las palabras y de las secuencias de palabras al discurso en curso*. Se parte de las formas marcadas que atribuyen al otro un lugar lingüísticamente descriptible, delimitado al discurso, que pasa por el *continuum* de las formas recuperables de la presencia del otro en el discurso, se llega, inevitablemente, a la presencia del otro —a las palabras de los otros, a las otras palabras— en toda parte siempre presentes en el discurso, no dependiente de un enfoque lingüístico (Authier-Revuz, 2004). Según las propias palabras de la autora,

para la descripción lingüística de las formas de heterogeneidad mostrada, la consideración de la heterogeneidad constitutiva es, a mi parecer, un *anclaje*, necesario, en el *exterior* del lingüístico: y eso, no solamente para las formas que parecen oscilar fácilmente debido a las modalidades inciertas de su rescate, pero, fundamentalmente, para las formas más explícitas, más intencionales, más delimitadas de la presencia del otro en el discurso. (p. 22)

Pasemos ahora al aprovechamiento que Dominique Maingueneau hace acerca de las dos teorías descritas anteriormente: la de Pêcheux (1997) y la de Authier-Revuz (1990). Vamos a comenzar con la de Pêcheux.

6.3.2 Mismo y Otro: el derecho y el revés, según Maingueneau

Jacques Guilhaumou, uno de los principales nombres del Análisis del Discurso, especialmente de lo que se ha entendido como “análisis del discurso del lado de la historia”, analista que ha enunciado del lugar del “historiador lingüista”, considera como centrales los dos conceptos formulados por Michel Pêcheux (1975): formación discursiva e interdiscurso. Según Guilhaumou (2009), la noción de formación discursiva, más allá de su valor descriptivo de una unidad de enunciados dispersos, permite determinar lo que puede y debe ser dicho en una determinada coyuntura. Sin abordar el aporte de esa noción —de acuerdo con lo que él mismo dice—, Guilhaumou aclara que el riesgo que ella ofrecía era el de inducir a la clasificación de las diversas formaciones discursivas de una formación social, teniendo en cuenta la oposición entre nobleza/burguesía en el Antiguo Régimen. Por ese motivo, el concepto de interdiscurso es fundamental para el AD. Según Guilhaumou (2009)

El concepto de interdiscurso ha introducido un enfoque más dialéctico, en la medida en que él permite decir que toda formación discursiva disimula, en la transparencia del sentido propia a la linealidad del texto, una dependencia a un “todo complejo con dominante” según la fórmula del filósofo marxista Louis Althusser (1965), conjunto que no es otro sino el interdiscurso, este espacio discursivo e ideológico donde se desarrollan las formaciones discursivas en función de relaciones de dominación, de subordinación y de contradicción. (p. 24).

Courtine e Marandin (2016) en *Materialidades discursivas* ya indicaban que una FD no es “un solo lenguaje para todos”, tampoco “cada uno con su lenguaje”, pero “los lenguajes en uno mismo”. Los autores entienden que se trata “pues, tanto en el trabajo teórico del concepto de FD como en los procedimientos de descripción que regulan ese concepto, de definir una FD con base en su *interdiscurso*” (p. 39). Basados en esos puntos críticos, ellos afirman que el interdiscurso consiste en un proceso de *reconfiguración incesante*

en el cual una FD termina por “incorporar elementos preconstruidos en su exterior, para producir en ella la redefinición o el retorno, para igualmente evocar sus propios elementos, para organizar su repetición, pero también para provocar en ella la supresión, el olvido o incluso la denegación”. Por fin, de acuerdo con Courtine e Marandin (p. 40), el *interdiscurso de una formación discursiva puede ser considerado como lo que regula el desplazamiento de sus fronteras*.

Maingueneau (1997; 2006; 2008), a su vez, quien ha representado una alternativa teórica a los analistas del discurso que trabajan con discursos que no son los políticos, ha apostado en la “primacía del interdiscurso”. El *interdiscurso*, según él, está para el discurso, así como el intertexto está para el texto, y puede ser definido como “un Conjunto de Discursos (de un mismo campo discursivo o de campos distintos, de épocas diferentes)” (Maingueneau, 2006, p. 86). También se entiende como *memoria discursiva*, cuyo funcionamiento ocurre antes, en otro lugar e independientemente del sujeto, pero cuya movilización ocurre siempre que el sentido es producido. Al citar Courtine (1981), Maingueneau (2006) también entiende que el *interdiscurso* es “una articulación contradictoria de formaciones discursivas que se refieren a formaciones ideológicas antagonistas” (p. 86). Este es el principal punto de esa fundamentación teórica que se busca aquí: la idea de contradicción entre las formaciones discursivas.

Maingueneau (2008) afirma que la primacía del interdiscurso se inserta en la perspectiva de una heterogeneidad constitutiva —así como presentamos anteriormente y es defendida por Authier-Revuz—, “que amarra, en una relación inextricable, el Mismo del discurso y su Otro” (p. 31). Sin embargo, Maingueneau sobrepasa tales ideas de la alteridad, inicialmente encontradas en Authier-Revuz, y, en ese sentido, afirma que “podemos esperar ir más allá de la distinción entre heterogeneidad ‘mostrada’ y heterogeneidad ‘constitutiva’”, para “revelar la relación con el Otro independientemente de cualquier forma de alteridad marcada” (p. 37), una vez que esa relación constitutiva no está marcada solamente por pocos índices en la superficie discursiva.

Aunque que sea tentador establecer un vínculo entre las nociones presentadas anteriormente con el punto de vista de la fenomenología heideggeriana, sobre todo cuando Heidegger afirma que “lo que hace valer un pensamiento [...] no es lo que él dice, sino lo que queda sin decir, haciéndolo todavía venir a la luz, evocándolo sin enunciarlo”, es necesario ser prudente. Según el autor, por lo tanto, “esta perspectiva, cuando se enfrenta a un texto, debe escucharlo como manifestación del ser, eso significa no solamente comprender lo que él dice; pero, antes que nada, comprender lo que evoca”

(*apud* Eco, 1971, p. 241). Esa noción, bajo una perspectiva estructuralista, también ha sido reaprovechada por el semiólogo y escritor italiano Umberto Eco, que la ha denominado de “estructura ausente” (1971). Entretanto, no es posible ignorar que Pêcheux ha buscado alejar del *Análisis del Discurso* cualquier enfoque que lo relacionara a la noción idealista de lengua y de lenguaje, según se puede observar en su lectura crítica a la Lógica (principalmente a la de Frege), a la Psicología y a la Fenomenología (ver Pêcheux 2009)⁵.

Pero ¿qué es ese “Otro”, en términos (inter) discursivos, de acuerdo con la noción presentada por Maingueneau? En primer lugar, hay que decir que ese “Otro” no se confunde con el “Otro”, su homónimo, del psicoanálisis lacaniano. En segundo lugar, ese “Otro” son las voces, ni siempre explícitas, pero muchas veces inscritas, constitutivas de un juego discursivo dado.

Maingueneau (2008) propone una teoría global del discurso mediante siete hipótesis, una que implica en la otra —Aquí voy a tratar solamente de la primera y la segunda—; asimismo, presentaré brevemente cada una de ellas, para que no haya la impresión que se opera de una teoría incompleta.

La *primera* hipótesis se refiere al *interdiscurso*. Mejor aún, a su precedencia sobre el discurso. Maingueneau (2008) afirma que “el interdiscurso tiene precedencia sobre el discurso” (p. 21), al derribar, más bien, al reconstruir, una hipótesis aceptada anteriormente donde la formación discursiva era estructuralmente cerrada, si bien, como se sabe, Pêcheux, en 1983, ya hubiera antes minado la supuesta clausura estructural de la formación discursiva, al decir que la “FD no es un espacio estructural cerrado, pues es constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vienen de otro lugar (es decir, de otras FD)

⁵ En Les vérités de la Palice, la (o)posición clara de Pêcheux (2009) con respecto al idealismo y la lógica tradicionales se encuentra explícita, conforme también en otras partes, en el siguiente fragmento: “El pensamiento es una forma particular del real y, como tal, es parte integrante del movimiento objetivo y necesario de las determinaciones de desigualdad-contradicción-subordinación que constituyen el real como proceso sin sujeto. Consecuentemente, el ‘pensamiento’ no tiene, en absoluto, la homogeneidad, la continuidad conexa, la transparencia —en resumen, la interioridad subjetiva de la ‘consciencia’— que, sin tregua, todas las variedades del idealismo le han atribuido: de hecho, ‘el pensamiento’ solamente existe bajo la forma de regiones de pensamiento, disjuntas y sometidas entre sí a una ley de exterioridad distribuida, que está relacionada con la exterioridad contradictoria inmanente a los modos histórico-materiales de existencia del ‘pensamiento’ que exprime la dependencia global de este con respecto a una exterioridad que lo determina. Por lo tanto, leyes ‘internas’, cuyo funcionamiento remite a un ‘exterior’. Digamos luego lo que no es ese ‘exterior’ del pensamiento, en respuesta a la filosofía (idealista) del lenguaje que tiene una solución completamente lista bajo la forma de la exterioridad de la lengua en relación al pensamiento: el contrapaso indefinidamente repetido por los filósofos idealistas (y por la lógica, por la Psicología y por la Retórica) entre ‘la estructura de la lengua’ y ‘la estructura del pensamiento’ sería, sin embargo, una solución elegante para esa cuestión de la exterioridad” (p. 234).

que se repiten en ella, aportándole sus evidencias discursivas” (Pêcheux, 1997, p. 314). O, conforme también Pêcheux (2009) dirá en *Les vérités de la Palice*, citado aquí a partir de su traducción brasileña, que “lo propio de toda formación discursiva es disimular, en la transparencia del sentido que se forma en ella, la objetividad material contradictoria del interdiscurso, que determina esa formación discursiva como tal, objetividad material esa que se encuentra en el hecho de que ‘algo habla’ (*ça parle*) siempre ‘antes, en otro lugar e independientemente’” (p. 149). En ese sentido, tanto en Maingueneau como en Pêcheux (1997), “la noción de interdiscurso es introducida para designar ‘el exterior específico’ de una FD” (p. 314); en otras palabras, lo que “viene de afuera”; las fuerzas contrarias a aquella FD; contraria tanto desde el punto de vista discursivo como del punto de vista ideológico. Los discursos sobre los LDP, que han sido contruidos de diferentes FD, pueden ser un buen ejemplo para ilustrar lo que se busca decir con *lo que “viene de afuera”*, es decir, de fuerzas contrarias, que se rebelan y que se enfrentan entre sí.

La *segunda* hipótesis se refiere al carácter constitutivo de la relación interdiscursiva en la interacción semántica entre los discursos, que, en ese caso, parece, según Maingueneau, “un proceso de traducción, de *interincomprensión* regulada” entre los discursos, y que podría ser representada como una conversación entre “sordomudos”⁶.

Según Cox y Rodrigues (2011), autoras que acompaño muy de cerca en el gesto de lectura que hago de la obra de Maingueneau, la interincomprensión significa más que un simple intercambio entre discursos. En la evaluación segura de dichas autoras, se trata sobre todo de mantener, necesariamente, con relación al Otro, la ilusión de identidad del Uno:

Se trata de un proceso de interpretación, en que cada formación discursiva “comprenderá” solamente su Otro de acuerdo con sus propias reglas, traduciendo los gestos de interpretación del Otro como negativos, amenazadores, incompatibles con su propia ideología. Así, a los ojos del Otro, una posición será incomprendida y, entre más grande la oposición, más grande la no-aceptación recíproca y, consecuentemente, más delimitada será la identidad del discurso con respecto a la amenaza del

⁶ El ejemplo, sin cualquier rasgo de prejuicio, apenas busca establecer una fuerte imagen acerca de la idea de no comprensión. Cabe destacar además que la comunidad de sordos tiene un lenguaje para comunicarse y está tan sujeta a las negociaciones de significado cuánto cualquier otra. El “sordo”, en ese caso, no es el sujeto de la sordera física, en el sentido de ausencia, pérdida o disminución considerable del sentido de la audición. Es el individuo que *no quiere oír*. La imagen podría ser construida de otra manera, como entre interlocutores que no dominan el mismo idioma, pero no tendría la misma fuerza argumentativa que se buscó con esta. Además, conforme veremos más adelante, la noción de *intercomprensión* va más allá de la simple noción de (de)codificación.

opositor, una vez que entender positivamente un Otro sería confluir con él y, así, perder la ilusoria identidad. (Cox y Rodrigues, 2011, p. 151)

Eso es lo que podríamos calificar como un lugar social, ideológico y discursivo bien marcado, definido; es decir, los sujetos enuncian de lugares sociales, ideológicos y discursivos bien delineados y que no se confunden con el lugar del Otro, lo que hace que el interdiscurso de una formación discursiva sea tomado como el *que regula el desplazamiento de sus fronteras*. Para un ejemplo emblemático de ese tipo de proceso de traducción, que es la *interincomprensión*, conforme denominado por Maingueneau, sugerimos que se acompañe el debate entre Michel Foucault e Noam Chomsky, sobre *La naturaleza humana: justicia vs. poder*, realizado en la Universidad de Ámsterdam, en noviembre de 1971, y transmitido por la televisión holandesa⁷. Cada uno de los dos interlocutores discursó en su propia lengua. Más que el problema de la barrera lingüística —una vez que, aunque hayan discursado cada uno en su idioma, los interlocutores comprendían fácilmente la lengua del otro—, el problema de la barrera discursiva, o de la *barrera interincomprensiva*, por así decir, es el de principal relevancia.

Se ve claramente que, si bien que trata de temas idénticos, el diálogo parece ocurrir entre “sordomudos”, porque los interlocutores hablan de lugares epistemológicos distintos, y en ciertos puntos, en momentos extremos, incluso opuestos. Cada uno habla en su encerramiento, a partir de las particularidades de sus propios constructos teóricos que, para el otro, muchas veces, no significan nada. Por fin, las demarcaciones de sus respectivas *Formaciones Discursivas* quedan muy evidentes a lo largo de la exposición de sus ideas⁸. Lo que ocurre con los discursos sobre el LDP sigue el mismo principio y la misma regularidad discursiva.

Aún con respecto a la segunda hipótesis, Maingueneau defiende esa idea de proceso de traducción, de interincomprensión regulada, y afirma que “cada uno introduce el Otro en su encerramiento, traduciendo sus enunciados en las categorías del Mismo y, así, su relación con ese Otro se da siempre bajo la forma del ‘simulacro’ que construye de él” (p. 21).

Para sostenerla, el autor apela a la noción de *heterogeneidad constitutiva* y *mostrada*, tal como formulada por Authier-Revuz (1990), que retomó el *dialogismo bakhtiniano* (1993), así como las relecturas de Lacan (1953) sobre

⁷ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=9_HaHtcKG9c.

⁸ El debate en sí, que también ha sido publicado integralmente en el libro *La naturaleza humana: justicia vs. poder*, merecería un análisis exclusivo. Hay una reciente traducción en portugués, publicada por la editorial WMF (2017).

Freud, acerca de la relación sujeto y lenguaje. La *heterogeneidad constitutiva* se fundamenta en el principio que un discurso es oriundo de la relación entre discursos. Se trata de la, sin duda, sucinta, pero precisa “afirmación de que, *constitutivamente*, en el sujeto y en su discurso está el *Otro*” (Authier-Revuz, 1990, p. 29, resaltado de la autora).

Al partir de esas consideraciones de Authier-Revuz, Maingueneau (2008) destaca que solamente la “heterogeneidad mostrada”, como forma de alteridad físicamente marcada en el hilo del discurso, es directamente accesible mediante el aparato lingüístico. La “heterogeneidad constitutiva, que amarra, en una relación inextricable, el Mismo del discurso y su Otro” (p. 31), no es, de esa manera, directamente aprehensible mediante un enfoque lingüístico *stricto sensu*. En otras palabras, por medio del discurso citado, autocorrecciones, palabras entre comillas, etc. Según veremos, el discurso sobre el LDP está completamente constituido por esos dos tipos de *heterogeneidad*. Ora el discurso viene más marcado, ora menos y, por lo tanto, más (di)simulado.

Para operacionalizar el concepto de *interdiscurso*, hasta ahora demasiado vago, conforme reconoce el propio autor, y así volver el análisis discursivo apto para evidenciar las peculiaridades de la heterogeneidad que constituye el discurso Mismo en el Otro y viceversa, Maingueneau (1997; 2008) propuso una triada conceptual: universo discursivo, campo discursivo y espacio discursivo, tipos de circunscripciones, que van de lo más amplio a lo más restricto.

El *universo discursivo*, según él, es “el conjunto de formaciones discursivas de todos los tipos que interactúan en una coyuntura dada” (Maingueneau, 2008, p. 33). Como es inviable el análisis del universo discursivo, debido a su amplitud y dispersión, Maingueneau postula, entonces, es decir, recorta, el “campo discursivo”.

El *campo discursivo* es “un conjunto de formaciones discursivas que se encuentran en competencia, se delimitan recíprocamente en una región determinada del universo discursivo” (Maingueneau, 2008, p. 34). Por fin, para elucidar el concepto de “campo discursivo”, el autor enumera, como ejemplos, los campos político, filosófico, dramático, gramatical, etc. Observa, sin embargo, que dichos campos no son zonas insulares determinadas de antemano, pero “una abstracción necesaria, que debe permitir múltiples redes de cambios” (p. 34). Un campo es formado por diversas formaciones discursivas que entretienen las más diversas relaciones (confronto, alianza, neutralidad, etc.).

Aunque el campo sea más cerrado que el universo, es todavía demasiado amplio para ser investigado en su totalidad. Por ese motivo, para fines de operacionalización del interdiscurso como objeto de estudio, Maingueneau (1997) propone el *espacio discursivo* que “delimita un subconjunto del campo discursivo, que conecta por lo menos dos formaciones discursivas que, se supone, mantienen relaciones privilegiadas, cruciales para la comprensión de los discursos considerados” (p. 117). En nuestro caso, sería imposible abarcar todos los discursos y, en especial, todos los discursos sobre libro didáctico de portugués; es decir, nadie analiza un *universo discursivo*, cualquiera que sea su área, o su tema, y la posición adoptada por sus autores, independientemente de sus formaciones discursivas. En ese sentido, fue necesario (de)limitar nuestro campo de acción, que es un *campo discursivo* sobre educación. E incluso fue necesario establecer el *espacio discursivo* que será analizado: que son los discursos sobre LDP en determinada formación discursiva, en comparación con otra formación discursiva —que aquí llamamos de *Mismo* y *Otro*—, y en determinado periodo.

Tercer elemento de la triada, o el espacio más concéntrico y delimitado, más nuclear, el espacio discursivo es un enfoque teórico-metodológico. En él, el analista enfoca la interacción de las formaciones discursivas pertinentes para poder interpretar los efectos de sentido históricamente constituidos con respecto a los objetos estudiados. Ellos no están determinados. Como veremos, el discurso sobre el LDP sufre un desplazamiento cada vez más fuerte en el sentido de estar más coherente a los “discursos oficiales” sobre los LDP: sea con respecto a su concepción, producción, circulación y elección, sea con relación a su contenido. Para restringir/seleccionar, en un campo, las relaciones discursivas que serán leídas/interpretadas, el analista deberá tener “hipótesis basadas sobre un conocimiento de los textos y un saber histórico, que serán en seguida confirmados o invalidados cuando la investigación progresar” (Maingueneau, 2008, p. 35). Además, ese procedimiento analítico ya es en sí mismo un efecto secundario e inevitable del *interdiscurso*, puesto que las hipótesis que surgen en nosotros y son sugeridas por nosotros, analistas, no vienen de la nada, pero antes de nuestro conocimiento, es decir, de nuestra interacción con los diversos “horizontes discursivos” en una determinada formación discursiva.

Con la hipótesis de la primacía del interdiscurso, los discursos no pueden ser considerados como espacios cerrados, simplemente yuxtapuestos en una relación de intercambios. Por lo contrario, son espacios “tan abiertos”, “tan recíprocos” que un discurso *Mismo*, aunque no haga mención lingüística ninguna a su competencia, a su *Otro*, lo tiene presente en sí. Es, por lo tanto,

la presencia del *Otro* en el *Mismo*, la noción de *heterogeneidad constitutiva* la que nos ayuda a desmenuzar del complejo de formaciones discursivas. Se trata, así, de desenredar el proceso dialógico que hace que el *Mismo* y el *Otro* sean inseparables, como el derecho y el revés (Cox y Rodrigues, 2011). En cuanto a los discursos sobre los LDP, como veremos, el propio enunciado interrogativo: “¿en favor o contra?”, presente en las consideraciones discursivas del *Mismo* y del *Otro*, inextricablemente trae esas marcas *interconectadas* una en la otra, o mejor, de *un* discurso en el *otro*.

En la *tercera* hipótesis, Maingueneau propone la existencia de “un *sistema de restricciones semánticas globales*”, para que esa interincomprensión sea regulada en el interior de cada formación discursiva, y posibilite, de esa manera, cada una de ellas pueda remitir al mismo hecho, aunque construyan al mismo tiempo, cada cual a su modo, significaciones diferentes; dicho así para usar una expresión importante para Pêcheux (2002), para quien los “enunciados remiten (Bedeutung) al mismo hecho, pero ellos no construyen las mismas significaciones (Sinn)” (p. 20), cierto es que el confronto discursivo, oriundo de FDS diferentes prosigue por medio del acontecimiento, de modo que “unos y otros van a empezar a ‘hacer trabajar’ el acontecimiento [...] en su contexto de actualidad y en el espacio de memoria que él convoca y que ya empieza a reorganizar” (p. 19). Es lo que ocurre en el trabajo discursivo sobre el LDP en ambas formaciones discursivas aquí analizadas. Apenas para quedar en un ejemplo más directo y notorio para el análisis desarrollado aquí, *libro didáctico de portugués* no significa, o no representa, en absoluto, la misma cosa tanto para *uno* como para el *otro*.

Con dicho ejemplo, tal vez sea más fácil entender porque Maingueneau (2008) afirma que el carácter “global” de esa semántica se manifiesta en que ella restringe, de forma simultánea, “el *conjunto de planes discursivos*”, que configuran tanto el vocabulario como los temas tratados, así como la “intertextualidad o las instancias de enunciación” (p. 22). Se trata, con ello, según Maingueneau, de libertarse —discusión que se encuentra ya hace mucho tiempo en los estudios del lenguaje, por cierto— “de una problemática del signo, o incluso de la sentencia, para aprehender el dinamismo de la ‘significancia’ que domina toda discursividad: el enunciado, pero también la enunciación, e incluso más allá de ella”.

En ese sentido, Maingueneau rechaza la idea sobre que habría, en el interior del funcionamiento discursivo, un lugar en que su especificidad se condensaría de manera exclusiva o incluso privilegiada, como en el uso de las palabras, de las frases, de los arreglos argumentativos. Lo que significa que “ya no hay, entonces, lugar para una oposición entre ‘superficie’ y ‘profundidad’,

que reservaría apenas para la profundidad el dominio de validez de las restricciones semánticas” (p. 22). Con ello, Maingueneau rechaza imágenes arquitecturales que están implícitas en el discurso y propone superar la dicotomía *nivel superficial* (lengua) *versus nivel profundo* (discurso): “un discurso —afirma él— no tiene ninguna ‘profundidad’”, puesto que “su especificidad no se encuentra en alguna ‘base’ que sería su fundamento”. Al contrario, un discurso “se despliega sobre todas sus dimensiones” (p. 18). Eso significa que, con respecto a los discursos sobre los LDP, palabras y sintagmas como “adopción”, “alienación”, “autonomía”, “autoría” “secuencia didáctica” y “clase”, por ejemplo, tendrán valores específicos, cuando no, generalmente, tengan valores incluso antagónicos entre sí, conforme sean utilizados en los discursos del *Mismo* y del *Otro*.

En la *cuarta hipótesis* presentada por el autor, “ese sistema de restricciones debe ser concebido como un modelo de *competencia interdiscursiva*”, en el mismo sentido de *competencia* atribuido por Chomsky al modelo generativista de la gramática. Sin embargo, en el caso específico del discurso, postula-se la existencia, en los enunciadores de un discurso cualquiera, “el dominio tácito de reglas que permiten producir e interpretar enunciados que resultan de su propia formación discursiva y, correlativamente, permiten identificar como incompatibles con ella los enunciados de las formaciones discursivas antagonistas” (p. 22), lo que configura, conforme nos referimos anteriormente, en una producción infructuosa en la “conversación entre sordomudos”.

La *quinta hipótesis* apunta que el discurso debe ser pensado como una práctica discursiva y no solamente como un conjunto de textos. La *sexta hipótesis*, a su vez, considera que la práctica discursiva no define apenas la unidad de un conjunto de enunciados; puede ser considerada también como una *práctica intersemiótica*, que integra producciones (pintura, música) a otros dominios semióticos. Por fin, la *séptima hipótesis* presupone que “el recurso a esos sistemas de restricciones no implica de ninguna manera en una disociación entre la práctica discursiva y otras series de su ambiente sociohistórico. Al contrario, él permite “profundizar el rigor de esa inscripción histórica, abriendo la posibilidad de isomorfismo entre el discurso y esas otras series” (p. 23), entretanto, sin que con eso se reduzca la especificidad de los términos así correlacionados. Por ello, la formación discursiva es revelada, en esos términos, según Maingueneau, como “‘esquema de correspondencia’ entre campos aparentemente heterónimos” (p. 23), porque, según Foucault, citado en nota, y de quien el término es tomado en préstamo, tanto por Maingueneau como por Pêcheux,

Una formación discursiva no desempeña, pues, el papel de una figura que para el tiempo y lo congela por décadas o siglos [...] ella establece el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, mutaciones y procesos. No se trata de una forma intemporal, sino de un esquema de correspondencia entre diversas series temporales. (Foucault, 2013, pp. 88-89)

En otras palabras,

los discursos se repiten: "sincrónicamente" en el hilo de su desenrollar y "diacrónicamente" en el hilo del tiempo: los mismos temas, las mismas formulaciones, las mismas figuras retornan, reaparecen. [...] Una secuencia discursiva son esas reformulaciones tomadas en la red de enunciados y en la red de lugares enunciados que instauran el sujeto en el hilo del discurso. (Courtine y Marandin, 2018, p. 45).

Esas diversas hipótesis (siete), según Maingueneau (2008) pueden dejar la falsa impresión de querer articular instancias entre las cuales se tiende frecuentemente a establecer discontinuidades fácilmente justificadas por las necesidades de la investigación. Lo que realmente no es verdad. Maingueneau está intentando mostrar justamente lo contrario: no es indispensable multiplicar las líneas de ruptura para pensar la discursividad; además, no se puede pensar un sistema de articulaciones sin anular la identidad de cada instancia.

Como observan Cox y Rodrigues (2011), en el juego discursivo, un discurso no se interpreta a sí mismo, pues el trabajo de interpretación se da al exterior por parte de otro discurso. Maingueneau (2008, p. 100) declara que ese proceso de interpretación, movido por la interincomprensión, ocurre mediante la traducción y el simulacro. La traducción a la que se refiere el teórico, así como advierten Cox y Rodrigues (2011), no es la traducción de una lengua para otra, sino de un discurso para otro. En el espacio discursivo, un discurso reconoce/ve el otro a partir de la creación de un simulacro. Maingueneau llama el discurso traductor de "discurso-agente" y el discurso traducido de "discurso-paciente". Tal proceso de traducción, en el enfrentamiento entre discursos, beneficiará el primero, pues el simulacro es creado con la función de expresar negativamente el Otro (paciente), a fin de conferir una identidad positiva al agente. Así, es por medio de esa traducción-simulacro que los discursos se preservan en la ilusión del cierre semántico.

Cox y Rodrigues (2011) recuerdan también que ese proceso de interincomprensión es una revelación cabal de como los sentidos no son inmanentes a las palabras, pero pueden ser positivos, negativos, polémicos, ambiguos, etc. en el interior de las formaciones discursivas, al amparo de las cuales

son producidos, es decir, ganan “vida” y se materializan en las actividades lenguajeras cotidianas. Los ejemplos que presenté anteriormente con respecto al uso de expresiones como “adopción”, “alienación”, “autonomía”, “autoría” “secuencia didáctica” y “clase”, con relación al LDP, en el interior de cada formación discursiva, son bastante ilustrativos en ese sentido.

Así, en el nivel propiamente polémico, al evidenciar el enfrentamiento entre formaciones discursivas antagónicas, cada una de ellas traerá el *Otro* para el interior del *Mismo* mediante una traducción negativa, o sea, “[...] puesto en conflicto con el cuerpo citante que lo involucra, el elemento citado se expulsa por sí propio, simplemente porque se alimenta de un universo semántico incompatible con el de la enunciación que lo involucra” (Maingueneau, 2008, p. 112).

El hecho es que la polémica simplemente puede irrumpir en la superficie en un momento cualquiera, dado que el conflicto entre los adversarios ya está inscrito en su propia constitución, conforme destacan Cox y Rodrigues (2011). Veamos, ahora, cómo dichas hipótesis enunciativas y discursivas se manifiestan en el discurso “Mismo” de los “textos oficiales” del PNLD de Lengua Portuguesa, en su relación con los discursos “Otros”, que son los discursos en circulación sobre el libro didáctico desde los años ochenta del siglo xx que, por ser oriundos de una cierta “formación discursiva” no quedarán en los años ochenta, es decir, no desempeñan, pues, el papel de “una figura que para el tiempo y lo congela por décadas o siglos”, pero, que antes “establece el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, mutaciones y procesos”, conforme afirma Foucault (2013, p. 88), al aclarar lo que es propio de una determinada Formación Discursiva. O sea, “no se trata de una forma intemporal, pero de un esquema de correspondencia entre diversas series temporales” (p. 89). Es lo que ha ocurrido con el discurso del *Otro* sobre el libro didáctico de portugués en las últimas dos décadas. Veamos.

6.4 Corpus

6.4.1 Caracterizando el discurso Otro del análisis: la entrevista de Geraldí (1987)

Normalmente, los escritos que tratan la temática sobre el LD de lengua portuguesa parten de un texto de Geraldí (1987), *Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra?*, que aparentemente es uno de los que, en términos contemporáneos, ha orientado la cuestión. Es en ese texto, que se encuentra la conocida declaración de Geraldí sobre el LD, según la cual: “una

vez adoptado, el libro didáctico pasa a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado, pasa a adoptar el profesor y los alumnos” (p. 4).

En investigación de levantamiento bibliográfico, realizado en el acervo de la Biblioteca de Feusp, tuvimos acceso al referido texto. Se trata de una entrevista que João Wanderley Geraldi (Instituto de Estudios del Lenguaje, Unicamp) ha concedido a Ezequiel Theodoro da Silva (Facultad de Educación de Unicamp) para el periódico *Leitura: teoria & prática*, n.º 9, sobre la utilización de libros didácticos en las escuelas brasileñas.

En la primera cuestión, Ezequiel pide a Geraldi que comente su postura fuertemente marcada contra la adopción de libros didácticos. Geraldi, a su vez, inicia la respuesta explicando su concepción de libro didáctico que, para él, es un libro con contenidos idealizados para ser utilizados por profesores, muchas veces, no capacitados y destinados a alumnos homogéneamente idealizados, lo que él considera totalmente inadecuado.

Al seguir las justificativas presentadas, Geraldi expone tres razones para la no-adopción de los libros didácticos: la alienación; la predeterminación y la falsificación. La alienación, según él, impide al profesor ejercer su trabajo de manera correcta al preparar su propio material, tomando en cuenta todas las particularidades de los alumnos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de limitarlos a los contenidos, prendiéndolos apenas a las secuencias propuestas allí. La predeterminación, que unifica bajo un único material una gran parte de los alumnos con inúmeras variantes que merecerían un tratamiento diferenciado para los diferentes temas abordados; y la falsificación, que retira el real trabajo del profesor de enseñar, sin, no obstante, lograr los objetivos que se espera con los alumnos, además de proporcionar agravantes como los pésimos resultados que comprueban la mala calidad de la educación y el desaliento de los profesionales del área. Después de responder a algunas otras preguntas, conectadas o resultantes de esa, Geraldi refuerza su punto de vista, y añade que para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el país es necesario un serio cuestionamiento de las posturas reproducidas en clase y, principalmente, de la utilización del libro didáctico como canon indiscutible, en contraposición a reflexiones necesarias para el planeamiento de las clases por parte de los profesores.

Pero, por algún motivo, los autores que citan ese trabajo de Geraldi lo hacen de manera sesgada. Los motivos son los más diversos. Expondré aquí apenas dos de ellos.

El *primer caso* se da en trabajos como los de Dias et al. (2010), cuyo objetivo es el de presentar “la contribución de los libros didácticos para el

proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua portuguesa en las escuelas brasileñas” (p. 117). Los autores, después de presentar un breve histórico sobre el LDP, de enfocar su proceso de evaluación por el PNLD (Plan Nacional del Libro Didáctico) y de su compra por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) —discurso, más aún, como se ve, fuertemente vinculado al “discurso oficial” sobre los LDP, conforme he destacado—, afirman que “Geraldí (1987) también advierte a los profesores con respecto a la ‘ropa nueva’ de algunos libros didácticos, que acaban conquistando su espacio en el mundo escolar” (Dias et al., 2010, p. 117).

Con esa afirmación acerca de cómo Geraldí (1993) alerta a los profesores con respecto a algunos libros que se presentan con “ropa nueva” y por ello acaban “conquistando su espacio en el mundo escolar”, las autoras nos dan la impresión que para Geraldí el hecho de haber sido travestidos en “ropas nuevas” tal vez haya hecho de algunos LDP —así como ocurre en el cuento del dinamarqués Hans Christian Andersen—, paradójicamente un nuevo objeto inexistente; tal vez más confiable, por así decirlo. Y lo que es todavía peor, nos dan la falsa impresión, si se quiere seguir el revés del hilo de los discursos de las autoras, que Geraldí “aprobaría” libros que realmente hubieran incorporado ese “nuevo ropaje”. La metáfora de la vestimenta en la concepción de las autoras sirve para decir que los LDP reformulados, en términos teóricos y metodológicos, habrían tenido una mejor aceptación por parte de ese escritor. Lo que no corresponde exactamente con los hechos, porque, con respecto a eso, Geraldí no cambia de opinión con relación al problema.

Más aún, por lo que entendimos, el problema de la adopción del LDP para Wanderlei Geraldí estaría más allá de su contenido y de su enfoque metodológico. O, si se quiere decir de otra manera, estaría más allá de la presencia física del libro. Esa idea ha sido reforzada en la tesis de doctorado de Corinta Geraldí (1993), su esposa. Según Corinta, tal adopción no ocurre solamente por la presencia física del libro, “sino por la ‘maquinaria didáctica’ que lo constituye y lo extrapola, y se incorpora al quehacer del profesor” (p. 226).

El *segundo caso de citación sesgada* del texto de Geraldí (1987) que trato aquí es típico de aquellos discursos a los que se puede denominar “discurso irresoluto” o, si se quiere ser más fieles a la metodología discursiva analítica adoptada aquí, es el típico discurso que se queda en el “borde” entre dos *formaciones discursivas* antagónicas, es decir, en el medio de dos *interdiscursos*, sin decidir, efectivamente por ninguno de ellos. Un ejemplo es lo que ocurre en Bunzen (2000), donde el autor está preocupado en investigar el concepto de gramática encontrado en libros didácticos de portugués. En cierta parte del texto, en una sección irónicamente intitulada de *A Bíblia do Professor*:

o *livro didático* ("La Biblia del Profesor: el libro didáctico", en traducción libre) Bunzen afirma que "cuestionar los materiales didácticos es cuestionar la propia enseñanza que se cristaliza en ellos" (p. 2); afirma también que "una práctica de enseñanza dedicada exclusivamente al libro didáctico tiene como 'objetivos' un plan de trabajo elaborado por el autor del libro". Como se puede notar, Bunzen inicia su enfoque sobre los LDP por medio de una *aparente* crítica sobre ellos. Esa (aparente) crítica se vuelve más fuerte cuando el autor cita un fragmento del texto en cuestión de Geraldi (1987), lo que, en teoría, sería un fuerte recurso argumentativo, una vez que traería sobre el tema el peso de la voz autorizada de ese reconocido autor.

La adopción del libro didáctico significa, para Geraldi (1987:4), "la filiación del profesor a las concepciones que orientaron la organización del libro didáctico adoptado [...] el libro didáctico pasa a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado pasa a adoptar el profesor y los alumnos". (Bunzen, 2000, p. 2)

Lo que da el falso indicio para creer que él estará de acuerdo con Geraldi (1987) es lo que viene después. Digo *falso indicio* y *aparente crítica* porque, a continuación, Bunzen (2000) rechaza su enfoque inicial y afirma que "es importante destacar que este análisis no representa un *dictamen que abone o desabone esas obras*" (p. 3, resaltado mío), es decir, los libros didácticos analizados por él. A seguir, el autor afirma: "Ellas nos sirvieron *apenas* para una reflexión sobre el material didáctico en la enseñanza de Lengua Portuguesa" (p. 3, resaltado mío). En otras palabras, es un análisis que no es un análisis. Es una crítica que no es una crítica. Entonces, ¿qué sería?

Ahora, si ellas sirvieron "*apenas* para una reflexión sobre el material didáctico en la enseñanza de Lengua Portuguesa", conforme busca modalizar el autor en su justificativa, entonces de nada valió su análisis, que era el de criticar los enfoques gramaticales prescriptivos encontrados en esos materiales, objetivo de su investigación inicial.

En conformidad con mis propios objetivos, esos dos ejemplos son suficientes para mostrar, de forma ilustrativa, cómo los discursos que citan ese trabajo de Geraldi lo hacen sesgadamente, trabajándolo cada uno a su manera.

Paso a la descripción del *corpus* del *Mismo*, que aquí es representado por el trabajo de Rangel (2006) y, en seguida, al análisis en sí mismo.

6.4.2 A escolha do livro didático de português, de Egon Rangel (2006)

A escolha do livro didático de português: caderno do professor ("La elección del libro didáctico de portugués: cuaderno del profesor", en traducción libre), de Egon de Oliveira Rangel (2006) es una especie de material de apoyo para un curso de formación docente continuada, compuesto de cuatro capítulos. Como el propio título orienta, el libro se enfoca, sobre todo, en ofrecer subsidios al profesor en formación al momento de elegir el libro didáctico de portugués. Para ello, Egon Rangel, que es un autor reconocidamente vinculado a las políticas oficiales de MEC para el PNLD y, especialmente, para el LDP, busca, en el primer capítulo, circunscribir aspectos de enseñanza-aprendizaje, y pone en evidencia las situaciones, los sujetos involucrados y, obviamente, el papel de los materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, el autor define lo que es enseñar y aprender; lo que son los materiales didácticos; y, sobre todo, libro didáctico, y lo trata como un caso particular.

Después de eso, Rangel (2006) lanza una pregunta ("¿contra o en favor del LD?") que nos interesará más de cerca porque trae marcas del interdiscurso y que, un poco más adelante, analizaremos. En el capítulo dos, el autor trata de la necesidad de diferenciar lo que es el "portugués en Brasil" y el "portugués de Brasil", y por qué enseñarlo, demostrando, así, una preocupación común, sino de todos, por lo menos de gran parte de los actuales investigadores de la lengua portuguesa y de su enseñanza, que es cuál lengua o variación deberá ser objeto de enseñanza en la escuela.

En el capítulo tres, el autor entra propiamente en el tema del libro que es la idea de auxiliar al profesor, sea en formación inicial, sea en formación continuada, a elegir un LDP y lo que debe tener en cuenta en el momento de elegir. Para ello, Rangel, aquí representante del discurso del *Mismo*, construye enunciados que buscan aclarar "las funciones de un LDP en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 33); así como "la organización del primer seguimiento de la Educación Básica y los LDP" (p. 37); las "perspectivas y nociones organizadores de la propuesta didáctico-pedagógica del LDP" (p. 40); "los criterios oficiales de evaluación del LDP" (p. 43) y, por último, "los contenidos y tratamientos didácticos" (p. 46).

El capítulo cuatro, con el título "Organizando la elección del LDP en la escuela" (en traducción libre) (p. 53) tiene el objetivo de demostrar al profesor que él tiene el derecho de participar de lo que el autor denomina de "el juego del PNLD" (p. 54), así como tiene el derecho de realizar una elección cualificada del LDP y de cómo se da, según Rangel, esa "organización de la elección cualificada" (p. 56) del LDP.

6.5 Regularidades discursivas sobre LDP: el funcionamiento de los “textos oficiales” del PNLD

¿Cómo funcionan, entonces, las regularidades discursivas sobre el LDP en los “textos oficiales” del PNLD, tales como se presentan en obras como la de Rangel (2006)? Ya en la Introducción de *La elección del libro didáctico de portugués*, Rangel (2006) afirma que:

Adoptar un Libro Didáctico de Portugués (LDP) o incluso utilizar algún material alternativo puede parecer una decisión muy simple y natural, un resultado directo de preferencias y experiencias personales. Sin embargo, muchos otros factores interfieren en ese proceso, que es mucho más complejo y negociado de lo que parece. (p. 7)

Al comenzar su trabajo haciendo tal constatación, el enunciador asume que antes de ser un acto de voluntad propia, una satisfacción de gusto personal, o de un acto naturalizado, la “adopción” de un LDP es, antes que nada, un acto social y negociado. Esa constatación nos lleva al siguiente pensamiento: el profesor no tiene la supuesta “libertad” que muchos, incluso él mismo, imaginan tener. Ese gesto de lectura apunta para otra constatación: que toda acción docente, incluso la elección del material que será usado es regulada de afuera hacia adentro. Entonces, hay una falsa ilusión que será el profesor quien elegirá solo el material que le servirá de apoyo durante las clases. La intervención, según Rangel (2006) viene de todos los lados: de los pares; de los coordinadores; de los padres e, incluso, de los alumnos; por lo tanto, un gesto altamente regulado.

Ese posicionamiento discursivo remite, aunque indirectamente (sin citar a nadie), al discurso del *Otro*; en ese caso, el de Geraldí (1987), que afirma que “la adopción de un libro didáctico por parte del profesor significa, en la teoría y en la práctica, la *alienación*, por parte de un profesor”, y, por lo tanto, la abdicación del “derecho de elaborar sus clases” (Geraldí, 1987, p. 4, resaltados del autor). Note que, al adoptar un LDP, el profesor deja el *derecho* que le corresponde *de elaborar sus propias clases*, pero, al mismo tiempo, cede ese derecho de regente pleno de la disciplina para terceros, probablemente para el autor del LDP adoptado. Porque participar de la elección de un LDP, conforme el discurso del *Mismo* afirma, presupone deliberar con más sujetos que pueden interferir en la elección del profesor.

Al analizar, entonces, el discurso del *Otro*, se puede percibir que lo que está en juego aquí son los “derechos” del profesor de “elaborar sus propias clases”. O de concebir *la clase como acontecimiento*, conforme Geraldí (2010) la denominó, transcurridos más de veinte años después de esa impactante

entrevista. Note que, por la perspectiva del *Mismo*, la propia elección del libro didáctico, o de cualquier cosa equivalente, no es una actitud aislada y solitaria del profesor. En otras palabras, tal actitud no ha constituido un “derecho” del profesor, tal como lo es en la perspectiva del *Otro*.

Otro factor, que establece la interincomprensión de los discursos sobre el LDP en el interior de FDS diferentes, ocurre en el nivel constitucional de esas propias formaciones discursivas, es decir, ella es un mecanismo necesario y regular en los procesos discursos, de forma que los sentidos serán establecidos de acuerdo con el tipo de traducción efectuado entre los discursos. Veamos cómo eso se establece con relación al concepto de libro didáctico determinado por cada una de las FDS en análisis aquí. Rangel (2006), por ejemplo, considera el LDP como “un caso particular” de material didáctico. Por ese motivo afirma que

La gran diferencia entre el libro didáctico y los otros materiales didácticos, en especial los que usan la imagen, como la película, el video, la foto y otros, está en el hecho de ser, antes de nada, un legítimo producto de la tecnología escrita. Por eso mismo, es posible tener, por medio de él, un acceso efectivo a la cultura letrada. En un país como Brasil, en que la convivencia con la escrita y sus productos es muy desigualmente distribuida (Lajolo e Zilberman, 1991), generando grandes desajustes de letramiento, esa característica del LD puede significar, bien utilizada, una gran ventaja, tanto por su significado cultural como por su valor individual. (Rangel, 2006, p. 13)

Dentro de esa FD lo que es puesto en relevo es que se muestra el LD, según Rangel (2006) como “un legítimo producto de la tecnología escrita. Por eso mismo, es posible tener, por medio de él, un acceso efectivo a la cultura letrada”. O sea, el discurso del *Mismo* aquí entiende el LD como “una gran ventaja, tanto por su significado cultural como por su valor individual”. Es decir, al LDP se le da todo el estatuto de representante de una cultura más elevada, más elaborada. Pero, si confrontamos esos enunciados con los del *Otro*, con respecto a la definición, del concepto de libro didáctico, y en especial del LDP, veremos que “un libro didáctico [según Geraldi (1987)] se caracteriza como un libro organizado en lecciones o unidades centradas en algún tema previamente seleccionado, destinado a un público específico y a una utilización específica —los alumnos y el aula, respectivamente” (p. 4). Se nota que la tendencia del discurso del *Mismo* es asignar al LDP una legitimidad cultural, tecnológica y letrada. Al paso que en el discurso del *Otro* es notoria la reducción de su legitimidad e importancia, una vez que el LDP es definido apenas como “un libro organizado en lecciones”, destinado a “un público específico y a una utilización específica”, es decir, los alumnos y el aula.

Retomando una vez más las ideas de Maingueneau (2008), Cox y Rodrigues (2011) entienden que el concepto de polémica como interincomprensión se mantiene en el mismo nivel de un sistema global, o sea, a pesar de ser comúnmente entendido como una forma de conflicto perceptible en la superficie lingüística, marcado por controversias explícitas, la polémica se hace presente en la forma de un dialogismo constitutivo. Así, Maingueneau (2008) —conforme ya destacamos anteriormente— busca en sus observaciones no disociar el “superficial” de lo “profundo”. Los discursos se relacionan constantemente, se imbrican sin que haya necesidad de una forma de citación mostrada en la superficie lingüística. Es lo que ocurre también en los discursos sobre el LDP cuando cada FD enuncia posiciones propias con respecto a la *organización* y al *contenido* transmitidos por los LDP. Rangel (2006), por su turno, afirma que:

Más que cualquier otro material, el LD, sea por su vínculo necesario con la escrita, sea por su estructuración como *libro*, es capaz de reunir y *organizar en sistema* (Rangel, 1994) los saberes que se pretende enseñar/aprender, así como indicar, en la forma como se presenta, el tratamiento a ser dado a la materia en clase. Y con la ventaja adicional de, en función de su actual producción en masa y de sus características físicas, permitir consultas individuales directas, rápidas y continuadas, especialmente si el volumen es de uso personal. (p. 14)

Geraldi (1987), por otro lado, irónicamente señala que:

Espíritus clarividentes definen, a la distancia en el tiempo y el espacio, contenidos que serán enseñados y aprendidos, lecturas que serán hechas, redacciones que serán ejecutadas. La *predeterminación* de todo, pero específicamente la predeterminación de los contenidos de educación, es *uniformizadora*, congela posibles movimientos en clase y vuelve “letra muerta” estudios e investigaciones tanto de la psicología del aprendizaje como del área específica (en este caso, el lenguaje). El niño puede estar en cierto momento interesado en saber algo sobre X, pero esto queda para el próximo grado (incluso porque alguien ha predefinido que ahora, en este grado, el niño no puede tener ese interés porque el asunto es muy abstracto, exige condiciones previas, etc.). (p. 5)

Em nombre de una *organización sistemática* de los objetos de enseñanza y de una *individualidad*, con respecto al uso, al manejo del LDP, el discurso del *Mismo* deja entrever lo que es posible detectar en el discurso del *Otro*: la *predeterminación* y la *uniformización* de los objetos de enseñanza, y lo que tal vez sea peor, la elección de esos objetos hecha por otros que no es el profesor.

En ese nivel, entonces, tanto una citación ruidosa/polémica que un discurso hace de su Otro como el silencio “calculado”, la denegación, que uno puede mantener con respecto al Otro, son fenómenos de una misma

fase dialógica. Apenas para evitar una reducción de las especificidades de la polémica, Maingueneau (2008, p. 112) diferencia dos niveles, el nivel dialógico (nivel de la interacción constitutiva) y el propiamente polémico (nivel de la heterogeneidad mostrada).

En ese sentido, para el enunciador Mismo de la FD analizada,

La interacción con el LD, en las consultas, en las respuestas de los ejercicios, en los apuntes personales hechos a lápiz en los márgenes, permite una apropiación bastante personalizada del conocimiento, pudiendo funcionar, bajo ciertos aspectos y condiciones, como un diario, un cuaderno de apuntes, un libro de cabecera. (Rangel, 2006, p. 14)

Decir que el LDP “permite una apropiación bastante personalizada del conocimiento, pudiendo funcionar, bajo ciertos aspectos y condiciones, como un diario, un cuaderno de apuntes, un libro de cabecera” es posicionarse diametralmente contra el discurso del *Otro*, es decir, contra el discurso en circulación sobre el libro didáctico desde los años ochenta, representado aquí por la “famosa” entrevista de Geraldí, concedida a Ezequiel Theodoro, que dice que el libro didáctico imprime cierta impersonalización a la educación. Eso porque, según Geraldí, es el profesor —y no el LDP— quien debe imprimir un ritmo a sus clases, de acuerdo con las necesidades y las características de cada grupo. Por ello, el discurso de la clase no puede ser homogéneo. El LD, al contrario, “se organiza en función de los contenidos que serán enseñados, no en función del movimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje” (Geraldí, 1987, p. 5).

Conforme explicaron Cox y Rodrigues (2011), el factor determinante para la incompreensión se encuentra en el interior de cada discurso; es decir, el universo semántico de cada formación discursiva repartido en dos registros, uno positivo y otro negativo. El registro positivo, marcado por lo que “puede y debe ser dicho”, es la parte reivindicada por el discurso *Mismo*. Los semas positivos pertenecientes a ese registro son los responsables por la aceptación de los enunciados asociables a las ideas de ese discurso, habiendo entonces un filtro positivo. La otra parte, determinada por el registro negativo, detiene semas que rechazan los enunciados diferentes a las ideas del Mismo, que vienen de formaciones discursivas antagónicas. El principio de heterogeneidad constitutiva es fundamental para la explicación de la inextricable conexión de un Mismo y su Otro.

Es cierto que el lugar en que el *propiamente polémico* (nivel de la heterogeneidad mostrada) se instaura en el discurso del *Mismo* aquí en análisis es en la sección “¿Contra o en favor del LD?”, cuyo enunciado interrogativo,

que funciona como su subtítulo, y que ha sido reelaborado por el *Mismo*, retoma, por medio de la alusión, el título de la entrevista de Geraldí, el *Otro*, que había sido construido como: "Libro didáctico de Lengua Portuguesa: ¿en favor o contra?" (en traducción libre). La única diferencia entre el título encontrado en el discurso del *Mismo* y en el del *Otro* es la inversión que se hace en el orden sintagmático de la cuestión⁹. En el discurso del *Mismo* la expresión *contra* ha quedado topicalizada: "contra o en favor", lo que marca el enunciado de forma negativa y lo remite al Otro. Mientras en el discurso del Otro la expresión *en favor* es que, de esa vez, ha quedado topicalizada: ¿en favor o contra?, lo que marca el enunciado de manera positiva. Tal inversión no puede ser simplemente vista como una casualidad. Antes, él evoca la denegación que se encuentra constitutivamente marcada en el discurso del *Mismo* y del *Otro*. Como estamos en el nivel de la *heterogeneidad mostrada*, es fácil constatar lo que se afirma aquí, veamos lo que dice Rangel (2006):

Por una serie de motivos relacionados tanto a esas características del LD como al lugar que ha ocupado en las políticas públicas de educación en Brasil, el LD es, hoy, un elemento-clave para el entendimiento y la transformación de nuestra realidad educacional. De manera general, se puede decir que, por lo menos aquellos que constan de los *Guías* de MEC son, en la mayoría, manuales que pueden tanto prestar excelentes servicios a la escuela como pueden perjudicar. (p. 15)

Por fin, al afirmar que *manuales que pueden tanto prestar excelentes servicios a la escuela como pueden perjudicar*, Rangel (2006) agrega con relación a este último enunciado la afirmación que "no se trata, evidentemente, de evitar los riesgos del LD evitando el propio LD, como ha sido común predicar, en las décadas de 1970 y 1980". Esa explicación final trae a la luz, en el hilo del discurso del *Mismo*, no solamente su posición favorable al uso del LDP en clase, sino también trae las marcas del *interdiscurso* y, consecuentemente, la oposición ocupada por el *Otro*, en el interior de su FD, con todas sus marcas y posiciones declaradas. Como se sabe, con lo que ha sido desarrollado hasta aquí, Geraldí ha sido quien encabezó el movimiento en oposición al LDP, "evitando", de esa manera, "el propio LD".

⁹ En Rangel (2005), el autor elabora la misma estrategia discursiva, mediante igual cuestión; agrega, sin embargo, la posibilidad del uso o no del "material alternativo" — libros propios, paradidácticos etc.: "¿Contra o en favor del LD? ¿Contra o en favor del material alternativo?" (p. 33).

6.6 Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo ha sido investigar los gestos de interpretación de un texto científico sobre los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa (LDP). En ese sentido, se ha realizado el análisis del discurso de un “texto oficial” del PNLD en comparación con el discurso en circulación sobre el libro didáctico en los años ochenta. El texto en análisis fue *A escolha do livro didático de português* (“La elección del libro didáctico de portugués”, en traducción libre), de Egon Rangel (2006). Para comparar los datos analizados, utilicé una entrevista que João Wanderlei Geraldi concedió a Ezequiel Theodoro da Silva, en 1987, para el periódico *Leitura: teoria & prática*, n° 9, entrevista que ha servido como el *Otro* en el juego discursivo que ha sido analizado aquí.

Nos hemos basado en Maingueneau (1997; 2006; 2008), de quien utilizamos las hipótesis *Mismo* y *Otro* del discurso, para elucidar cómo los discursos (del Mismo) se constituyen y son trabajados en el texto analizado, así como hemos apelado a Authier-Revuz (1990) para definir y desarrollar la noción de *Heterogeneidad constitutiva del discurso*, y de *interdiscurso* y *FDs*, nociones encontradas en Pêcheux (2009), en cuanto al quehacer discursivo de los autores sobre el LDP.

Conforme aclaramos, nuestra elección inicial se ha enfocado sobre este texto de Rangel (2006) porque pretendemos comenzar nuestro análisis a partir de lo que denominamos discursos y autores oficiales y autorizados del PNLD y del LDP. Según entendemos, las voces de esos autores son voces oficiales y autorizadas no solamente porque emanan de documentos oficiales que legitiman la política actual sobre el LDP, pero, sobre todo, porque direccionan las demás voces que se ocupan del LDP actualmente, sea en su elección, sea en su análisis, endosándolas.

La comparación de la entrevista de Geraldi (1987) con el texto de Rangel (2006) nos muestra, esencialmente, que el *interdiscurso* es predominante sobre el discurso, conforme hemos argumentado a lo largo del texto. Si el objeto de disputa entre ambas *FDs*, representadas por la función-autor¹⁰, aquí desempeñadas por Geraldi y Rangel, es el poder (o no) de elegir del LDP por el profesor, entonces, por el discurso del *Mismo* (Rangel, 2006), sabemos que hay una falsa ilusión en que será el profesor quien elegirá solo el material que le servirá de apoyo durante las clases. La intervención, como hemos visto, según Rangel (2006) viene de todos los lados: de los pares; de los coordinadores; de los padres, e incluso de los estudiantes; por lo tanto, es un gesto altamente

¹⁰ Para el concepto de *función-autor*, ver Foucault (2001), en *¿Qué es un autor?*

regulado. De manera que, para hacer que ese discurso funcione, es decir, hacer que él tenga sentido en *discontinuidad* y *contradicción* con su *Otro*, será necesario traer al interior de su FD el discurso de ese *Otro* (Geraldi, 1987), según el cual hay la creencia que “una vez adoptado, el libro didáctico pasa a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado, pasa a adoptar el profesor y los estudiantes” (p. 4).

Para finalizar, cabe informar que, en futuras investigaciones, analizaremos trabajos que se identifican con este sesgo, así como Geraldi (1987) lo ha entendido, y que pueden ser encontrados, por ejemplo, en Francalanza y Santoro (orgs.) (1989); Brandão, Micheletti y Chiappini (orgs.) (1997); Silva et al. (1997) y Coracini (org.) (1999). Pero, también, trabajos como los de Dionísio y Bezerra (orgs.) (2000); Rojo y Batista (orgs.) (2003); Batista (2005); Kleiman (2011); Bueno (2011), Bunzen (org.) (2015), Costa Val y Marcuschi (orgs.) (2008) que se identifican con un sesgo discursivo de evaluación más positiva, por decirlo así, en relación al LDP. En esos trabajos, nuevamente buscaremos elucidar la voz del Mismo en la voz del Otro y viceversa, para establecer, de esa manera, la dinámica conflictiva de las FDs de los discursos sobre el LDP que, bajo un análisis más detallado, demuestran estar en juego. Seguro de que la heterogeneidad constitutiva imbrica, en una relación inextricable, el Mismo del discurso y su Otro, conforme aclaró Maingueneau (2008, p. 31).

Referencias

- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19, 1-17.
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. (C. R. Castellanos Pfeiffer et alli. Trans.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Batista, A.A. y Rojo, R. (Orgs.) (2003). *Livro Didático de Língua Portuguesa Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Batista, A.A. (2005). Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. En Ministério da Educação, Brasil. *Materiais didáticos: escolha e uso* (pp. 12-24). (Boletim 14), TV Escola, Salto para o Futuro.
- Batista, A.A. y Rojo, R. (2008). Livros escolares no Brasil: a produção científica. En Costa Val, M. y Marcuschi, B. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania* (pp. 13-45). (1ª reimp.). Belo Horizonte: Ceale.
- Bezerra, M.A. y Dionísio, Â. (Orgs.) (2000). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Bourdieu, P. (1983). Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). *Bourdieu – Sociologia* (pp. 122-155). São Paulo: Ática.
- Brandão, Helena N., Micheletti, G. y Chiappini, L. (orgs.) (1997). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.
- Bueno, L. (2011). *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas/SP: Mercado de Letras (Col. Ideias sobre Linguagem).
- Bunzen, C. (2000). O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. Ao pé da Letra. *Revista dos alunos da Graduação em Letras*, 2. <http://revistaaopedalettra.net/volumes-aopedalettra/vol%202/O-tratamento-do-conceito-de-gramatica-nos-livros-didaticos.pdf>.
- Coracini, M.J. (1991). *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, São Paulo: EDUC: Pontes.
- Coracini, M.J. (1999). (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Corinta Geraldi, C.M. (1983). *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. [Tesis Doctoral en Educación no publicada], Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Costa Val, M.G., Marcuschi, B. (Orgs.) (2008). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- Courtine, J. y Marandin, J-M. (2016). "Que objeto para a análise de discurso?" En Conein, B; Courtine, J-J; Marandin, J-M y Pêcheux, M. (org.). *Materialidades discursivas* (pp. 33-54). (E. Orlandi et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, (Anais do colóquio 24, 25 e 26 de abril de 1980).
- Cox, M.I. y Rodrigues, S.R. (2011). O português não-padrão em livros didáticos: posições discursivas. *Linguagem y Ensino*, 14(1), 145-171.
- Dias, E., Carvalho, M.E., Borges, F.L., Freitas, R.M, Resende, O.M. y De Lima, M.C. (2010). A contribuição dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas brasileiras, *Polifonia*, Cuiabá, MT, jul./dez. 21(17), 117-131.
- Dionísio, A. P y Bezerra, M. A. (Orgs.). (2002). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Eco, U. (1971). *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2001). *Ditos y Escritos vol. III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. (Org.) Manoel Barros da Motta. (I. A. Dourado Barbosa Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *A Arqueologia do Saber* (8ª ed.) (L. F. Baeta Neves Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Fracalanza, H. y Santoro, M.I. (Coords.) (1989). *Que sabemos sobre livro didático*: Catálogo Analítico. Campinas: Editora da Unicamp.
- Geraldi, J.W. (1987). Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura: Teoria y Prática*. 9, 4-7.
- Geraldi, J.W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro y João Editores.
- Greimas, A.J. (1976). *Semiótica do discurso científico. Da modalidade*. (C. Pais Trans.). São Paulo: DIFEL/ SBPL.
- Guilhaumou, J. (2009). *Linguística e história – recursos analíticos de acontecimentos discursivos*. (Coord. e org. de la traducción Roberto Leires Baronas & Fábio César Montanheiro). São Carlos, SP: Pedro y João Editores.
- Kleiman, Â. (2011). Apresentação. En: Bueno, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas/SP: Mercado de Letras (Col. Ideias sobre Linguagem).
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em Análise do Discurso* (3ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. (S. Possenti Trans.). São Paulo: Parábola.
- Maingueneau, D. (2006). *Os Termos-Chaves da Análise do Discurso* (2ª reimp.) (M. Venício Barbosa y M. E. Amarante Torres Trans.). Belo Horizonte: Editora.
- Ministério da Educação, Brasil, PNLD (2016): *Língua Portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica seb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica.
- Moraes, J.V. (2017). *O discurso científico sobre os livros didáticos: uma análise discursiva e reflexões críticas como desafios para a formação docente*. [Proyecto de Investigación Postdoctoral en Educación no publicado]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Pêcheux, M. (1990). *Análise automática do discurso*. Campinas: Editora Unicamp.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (4ª ed.). (E. Puccinelli et al. Trans.). Campinas: Editora da Unicamp.
- Possenti, S. (2009). *Os domínios do discurso – ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola.
- Rangel, E.O. (2005). Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. En Ministério da Educação, Brasil. *Materiais didáticos: escolha e uso* (pp. 25-34). (Boletim 14), TV Escola, Salto para o Futuro.
- Rangel, E.O. (2006). *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale (Coleção Alfabetização e Letramento).

- Rojo, R. y Batista, A. A. G. (orgs.). (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Silva, A.C.; Sparano, M.E. y Cerri, M. S. (1997). A leitura do texto didático e didatizado. En Chiappini, L.; Brandão, H. y M. Guaraciaba (orgs.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* (pp. 31-93). São Paulo: Cortez [Col. Aprender e ensinar com textos, Vol. 2].
- Silva, J.M.P.A y Villela, A.M.N. (2016). O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, .1, 1-18. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.26721>.

El trabajo colaborativo: teoría, aplicación y evaluación desde el enfoque socioformativo

José Manuel Vázquez¹, Juan Salvador Nambo²

Sergio Tobón³, Clara Guzmán⁴

Bibiana Tobón⁵

7.1 Introducción

En el contexto educativo de diversos países de América Latina e Iberoamérica, es muy frecuente encontrar planteamientos académicos que consideran al trabajo en equipo (Cardona y Wilkinson, 2006; Perrenoud, 2004), el aprendizaje cooperativo (Ferreiro, 2006) y el trabajo colaborativo (Tobón, 2013a), como conceptos cercanos o iguales que tienen las mismas implicaciones metodológicas para su aplicación en las aulas. Sin embargo, considerar dichos procesos didácticos como análogos no es conveniente puesto que cada uno de ellos ha sido planteado desde enfoques educativos distintos y, a su vez, cada enfoque ha buscado responder a las características y necesidades del contexto y momento histórico para el que fueron propuestos (Hernández et al., 2014). Algunos enfoques educativos y psicopedagógicos que se han postulado en

¹ Doctor en socioformación y sociedad del conocimiento en el Centro Universitario CIFE. Docente e investigador de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México y del Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Correo electrónico: profesorjosemanuel@gmail.com

² Doctor en educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Docente e investigador del Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI). Correo electrónico: salvadornambo@gmail.com

³ Posdoctorado en competencias docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento por la Universidad Complutense de Madrid. Director General y Fundador del Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI). Correo electrónico: stobon5@gmail.com

⁴ Magíster e investigadora en el Centro Universitario CIFE, México. Correo electrónico: klaraguz@gmail.com

⁵ Magíster e investigadora en el Centro Universitario CIFE, México. Correo electrónico: bibiana.tobon7@gmail.com

el contexto de la sociedad industrial y la sociedad de la información son: el conductismo (Eysenck, 1986; Watson, 1925; Zuriff, 1985; Pérez, Guerrero y López, 2002); la psicología cognitiva (Bruning, Schraw y Ronning, 2002); la enseñanza para la comprensión (Perkins, 1997; Stone, 1999); el aprendizaje significativo (Ausbel, 1976; Díaz, 2003; Moreira, 2005; Woolfolk, 2010); la teoría sociocultural (Chaves, 2001; Vigotsky, 1979, 1981) y el constructivismo (Carretero, 2009; Inhelder y Piaget, 1972); entre otros.

Ante la diversidad de enfoques y teorías psicopedagógicas, resulta sustancial revisar y analizar la pertinencia y vigencia de sus propuestas didácticas (Núñez y Tobón, 2006), especialmente de aquellas que impliquen la cooperación y/o la colaboración para la formación de los estudiantes y docentes de los diversos contextos y niveles educativos. El punto de partida para realizar dicho análisis es situarse en el contexto de la sociedad actual que cada día está emergiendo a escala global: sociedad del conocimiento; y establecer las principales diferencias de esta respecto a la sociedad de la información.

La *sociedad de la información*, de acuerdo con la revisión histórica de Mattelart (2001), se mantuvo influenciada por los planteamientos matemáticos lebnizianos, lo que la caracterizaba por el procesamiento sistemático de datos y números a través de cálculos y algoritmos que implicaban a la cibernética y posicionaban la ciencia matemática como un modelo de razonamiento y acción útil. Por su parte, Hopenhayn (2003) considera que otra característica relevante de dicha sociedad, se focalizó en producir y aplicar la información en tareas cotidianas haciendo uso de los medios electrónicos. En suma, se puede afirmar que la sociedad de la información está asociada a los procesos tecnológicos y a la difusión de la información, se centra en la producción, manejo y distribución de la misma para distintos fines (Molina et al., 2018; Núñez y Tobón, 2018; Tobón y Nuñez, 2006), por lo que este tipo de sociedad se caracteriza por su exuberancia, omnipresencia, irradiación, velocidad, multilateralidad/centralidad, interactividad/unilateralidad, desigualdad, desorientación y ciudadanía pasiva (Trejo, 2001), y como tal, se refleja en la lógica de la práctica docente en distintos niveles (Tobón y Núñez, 2006; Núñez et al., 2019; Molina et al., 2018).

La noción de *sociedad del conocimiento* surgió por primera vez en 1969 (Krüger, 2006) como resultado de los cambios sociales que se han presentado en las últimas cuatro décadas, donde se transitó de la sociedad industrial (Germani, 1962) a la sociedad de la información y trajo consigo el vertiginoso surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de la globalización (Ulrich, 2003). Dos de las características centrales de la

sociedad del conocimiento son: a) capacidad de emplear y/o generar el saber para innovar constantemente el conjunto de las actividades humanas (Stehr, 1994), y b) la transformación de los procesos de formación y el trabajo conjunto y colaborativo de comunidades para resolver los problemas con una visión global mediante el apoyo de la tecnología (Tobón et al., 2015a).

A partir de las características antes descritas, se puede afirmar que la sociedad del conocimiento se diferencia de la sociedad de la información principalmente porque en ella se requiere que las personas no solo tengan acceso a la información de forma vertiginosa y sean receptores pasivos, sino que demanda que esa información sea utilizada para cocrear conocimientos que promuevan un cambio en las dinámicas sociales e innovación en los procesos de formación de las personas, con el objetivo de articular la teoría con la práctica, con énfasis en la multi y transdisciplina, la incursión en los problemas de la súper complejidad y favorecer el trabajo en equipo (Janasz y Sullivan, 2004). En suma, Domínguez, Crhová y Molina (2015) reconocen que el trabajo colaborativo es un pilar fundamental y un concepto clave en la sociedad del conocimiento, ya que es preciso que las personas unan sus fortalezas para hacer frente a los desafíos del trabajo laboral, la vida en comunidad y la innovación continua.

A partir de conocer las principales características y diferencias de las sociedades centradas en la información y el conocimiento, surge un cuestionamiento que es importante resolver: ¿cómo promover los cambios e innovaciones en la formación de las personas para que logren trabajar de forma colaborativa y sinérgica ante los retos que demanda la sociedad del siglo xxi centrada en el conocimiento? La respuesta se puede encontrar en nuevas propuestas de formación integral que han surgido teniendo en consideración el contexto histórico, social, cultural, ambiental, económico y tecnológico que se está viviendo día a día.

Un enfoque educativo que recientemente ha hecho aportes teóricos y metodológicos en varios países de América Latina e Iberoamérica para la formación integral de las personas, es la socioformación. Los constructos teóricos y metodológicos del enfoque socioformativo, fueron propuesto por Tobón (2001; 2002; 2004) considerando las aportaciones y principios del Pensamiento Complejo (Morín, 1994; 1996; 2000; González, 1997), así como del humanismo, la quinta disciplina, el socioconstructivismo, entre otros (Tobón et al., 2015b).

La socioformación aborda los procesos formativos a partir de las dinámicas y retos personales y sociales, considerando el ambiente. Se centra en

que las personas aprendan a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de manera colaborativa, con un sólido proyecto ético de vida, emprendimiento mediante proyectos (Tobón et al., 2015c), la gestión del conocimiento en diversas fuentes, cocreación de saberes y el desempeño metacognitivo (Tobón, 2013a; 2014). Por ello, docentes, directivos y asesores de Iberoamérica están aplicando estrategias didácticas y evaluativas de la socioformación, en su quehacer educativo (Tobón, 2013b; Tobón, et al., 2020). Además, cada vez son más los investigadores que realizan estudios documentales y empíricos en torno a las metodologías socioformativas para validarlas e innovarlas.

El eje clave del trabajo colaborativo se centra en que las personas se comuniquen con asertividad, unan sus fortalezas y trabajen unas con otras a través de un plan de acción que incluya actividades articuladas para lograr una meta común. A diferencia de otros enfoques psicopedagógicos que se centran en la acción de cooperar y/o trabajar en equipo, el trabajo colaborativo se aborda como un proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y saberes para identificar, interpretar, argumentar y resolver un determinado problema (Tobón, 2013a; Tobón y Vázquez, 2015).

Considerando todo lo expuesto, es esencial plantear una argumentación conceptual precisa del trabajo colaborativo que aporte con la consolidación de la sociedad del conocimiento (Ortega-Carbajal, Hernández y Tobón, 2015a). Aunque ya existen avances de dicho concepto desde la socioformación (Tobón y Vázquez, 2015; Vázquez et al., 2017), aún existen aspectos que es necesario fortalecer como la caracterización, metodología didáctica y evaluativa, así como su ejemplificación, para establecer con claridad la diferencia con otros conceptos y metodologías tales como la cooperación y el trabajo en equipo.

Por lo tanto, el propósito del presente capítulo consiste en presentar un estudio conceptual a profundidad del trabajo colaborativo que contribuya a otorgar una mayor claridad y solidez teórica y metodológica, en el marco del enfoque socioformativo, el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento; con lo que se pretende promover y emprender futuras investigaciones empíricas en el área. También, se busca apoyar la implementación de la colaboración en los procesos de gestión del talento humano, la educación y los proyectos socioeconómicos.

7.2 Metodología

7.2.1 Tipo de estudio

De acuerdo con Pinto y Galvéz (1996), el tipo de estudio realizado se basó en el análisis documental bajo el enfoque cualitativo para determinar la vinculación del trabajo colaborativo con en el pensamiento complejo y sus contribuciones a la sociedad del conocimiento.

El análisis de los documentos consistió en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de fuentes rigurosas para responder a las preguntas sobre el tema y, de esta forma, realizar nuevos aportes que amplíen el conocimiento sobre lo estudiado. Por lo anterior y considerando los planteamientos de Londoño, Maldonado y Calderón (2014), se puede afirmar que el estudio documental realizado, busca recuperar y trascender el conocimiento acumulado sobre el objeto de estudio específico.

7.2.2 Estrategia de investigación

El estudio documental se apoyó en la *cartografía conceptual* que fue propuesta por Tobón (2004; 2015a) con el fin de orientar, analizar, construir y sistematizar el conocimiento actual en torno a algún concepto, teoría y/o metodología. Esta estrategia metodológica adaptada desde la socioformación, propone ocho ejes de análisis y se basa en los mentefactos conceptuales, tal como lo hacen otro tipo de estrategias para analizar y sistematizar la información como son: los mapas conceptuales (Novak, 2010) y los mapas mentales (Buzán, 2004). Existen estudios empíricos que demuestran el impacto y pertinencia de dicha estrategia de investigación en la formación de personas y en la gestión del conocimiento (Ortega-Carbajal, Hernández, y Tobón, 2015b). En la tabla 1 se describen los ejes de análisis.

Tabla 1. Ejes de análisis de la cartografía conceptual que se abordan en torno a un concepto, teoría y/o metodología

<i>Eje de análisis</i>	<i>Pregunta central</i>
1. Noción	¿Cuál es la etimología, el desarrollo histórico y la definición actual del concepto o teoría?
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto o teoría?
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto o teoría?
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto o teoría?
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el del concepto o teoría?

6. Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto o teoría con otras teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categorización?
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del concepto o teoría?
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto o teoría?

Fuente: elaboración propia con datos de Tobón (2004; 2015a).

Tal como se aclaró en la introducción del capítulo, ya existen aportes que abordan las ocho categorías de análisis en torno al trabajo colaborativo desde la socioformación, sin embargo, en la presente investigación se consideró necesario hacer nuevas contribuciones en torno a cuatro ejes: noción, caracterización, metodología y ejemplificación, con la intención de robustecer y promover la aplicación del trabajo colaborativo en distintos contextos, principalmente en el educativo.

7.2.3 Criterios para la búsqueda y selección de las fuentes de consulta

Los criterios para la búsqueda y selección de fuentes para el estudio documental fueron los siguientes: 1) se buscaron artículos de divulgación, artículos científicos, libros, capítulos de libros, manuales, etc., en bases de datos tales como Google Académico, DOAJ, ERIC, Science Direct, Scielo, Redalyc y Latindex; 2) los artículos debían estar publicados en revistas indexadas; 3) los libros, capítulos de libros y manuales debían poseer autor, título, fecha y editorial; y 4) se emplearon las siguientes palabras clave: socioformación, trabajo colaborativo, sociedad del conocimiento y pensamiento complejo. Todos los documentos debían contribuir a clarificar el concepto de trabajo colaborativo desde la socioformación. No se consideraron otros enfoques ni propuestas debido al propósito del estudio.

Documentos analizados: en la tabla 2 se presenta una síntesis de los documentos encontrados y seleccionados para el presente estudio que cumplieron con los criterios de búsqueda y selección.

Tabla 2. Documentos analizados

<i>Tipo de documento</i>	<i>Cantidad</i>	<i>De origen latinoamericano</i>	<i>De otras regiones</i>
Artículos de revistas indexadas	22	18	4
Libros	31	19	12
Guías y manuales	5	5	0
Otros documentos	3	2	1

Fuente: elaboración propia.

7.3 Resultados

A continuación, se describe la sistematización del conocimiento en torno al trabajo colaborativo siguiendo los cuatro ejes retomados de la cartografía conceptual.

7.3.1 Noción

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017) establece diversas definiciones y acepciones en torno al trabajo colaborativo, a partir de dichas contribuciones se puede interpretar que el trabajo colaborativo consiste en las acciones y actividades que realizan las personas de forma conjunta para el logro de un fin o meta común. En la socioformación, se retoman algunos elementos de la definición planteada por la Real Academia Española y se incorporan aspectos esenciales del enfoque con la intención de hacer un planteamiento conceptual más integral y acorde a las características de la sociedad del conocimiento.

Así, el trabajo colaborativo, desde el enfoque socioformativo, es un proceso sinérgico donde las personas se comunican con cordialidad y objetividad para identificar, analizar y contribuir a la resolución de problemas de su contexto (social, educativo, tecnológico, cultural, ambiental, político, etc.), mediante la realización de actividades articuladas en el marco de un proyecto para lograr una meta común y el beneficio colectivo.

Para lograr el trabajo colaborativo es necesario fomentar el espíritu emprendedor mediante la movilización y articulación de saberes, la comunicación asertiva, la creatividad y la innovación. Finalmente, la colaboración socioformativa considera al proyecto ético de vida como un eje nodal para garantizar la autorrealización de las personas y que, a su vez, contribuyan al tejido social pacífico, la sustentabilidad ambiental y el desarrollo socioeconómico, actuando siempre bajo el marco de los valores universales.

7.3.2 Caracterización

El trabajo colaborativo desde el enfoque socioformativo presenta seis características clave: meta en el marco de un problema de contexto, actuación con un plan de acción, desempeño sinérgico, actuación con metacognición, interacción con comunicación asertiva y responsabilidad personal:

- *Acuerdo de una meta en el marco de un problema del contexto:* la meta establecida, al estar vinculada con la solución de un problema de contexto, permite generar evidencias y productos integradores concretos para valorar el desempeño de los integrantes del equipo.
- *Actuación con un plan de acción:* considera actividades, tiempos, responsabilidades y recursos que cada uno de los integrantes deberá realizar/gestionar; su revisión y evaluación constante permite avanzar hacia el logro de la(s) meta(s), llevando a cabo la mejora continua (Hernández, Tobón y Guerrero, 2016; Parra-Acosta, Tobón y Loya, 2015).
- *Desempeño sinérgico:* se refiere a la distribución de los roles para el logro de la meta acordada: coordinación, sistematización, gestión de la calidad y dinamización (Hernández y Vizcarra, 2015). Los roles establecen acciones claves y concretas que cada integrante del equipo habrá de realizar, de esa manera se potencializan los saberes de todos a través de la interacción en la realización del plan de acción y el logro de la meta acordada. La asignación de los roles debe alternarse entre todos los integrantes del equipo para favorecer la empatía y promover el liderazgo entre ellos (Hernández, 2013a; Vázquez y otros, 2017).
- *Interacción con comunicación asertiva:* implica escuchar, dialogar y resolver conflictos (Parra-Acosta et al., 2015). Para ello, es necesario siempre tener como base los valores universales y emplearlos en todos los procesos de formación y colaboración.
- *Responsabilidad personal:* implica que ninguno de los participantes se quede sin contribuir para lograr las metas propuestas por el grupo. Su éxito es el éxito del grupo (Tobón y Vázquez, 2015)
- *Actuación con metacognición:* se refiere a los procesos de mejora continua. En el trabajo colaborativo, los integrantes valoran sus logros y aplican acciones de mejora y/o innovación que contribuyan a resolver el problema del contexto y el logro exitoso de la meta común (Hernández, 2013b).

Las seis características presentadas deben ser consideradas para la planeación, ejecución y evaluación del trabajo colaborativo, es decir, debe existir una estrecha vinculación entre el eje de caracterización y la metodología.

7.4 Metodología

El eje de metodología del trabajo colaborativo desde la socioformación se ha categorizado en dos momentos: 1) metodología de aplicación y 2) metodología de evaluación y mejora continua. A continuación, se describe cada uno de sus pasos:

7.4.1 Metodología de aplicación

El trabajo colaborativo se debe emplear considerando los siguientes aspectos clave: a) abordaje de un problema del contexto altamente significativo para los estudiantes y su contexto, b) acuerdo de metas de formación que se esperan alcanzar, considerando el currículo oficial, c) determinación de las necesidades y expectativas de los estudiantes, docentes y la comunidad. Para lograr aplicar los aspectos clave en los procesos de formación, se sugiere seguir las siguientes acciones metodológicas:

- Explicar a los estudiantes las características y metodología del trabajo colaborativo desde la socioformación y asegurarse que las comprendan apoyándose de ejemplos de trabajo colaborativo exitosos.
- Organizar el trabajo colaborativo con los estudiantes a través de la asignación de roles, la explicación y ejemplificación de las acciones clave de cada rol.
- Identificar, acordar y formular un problema del contexto altamente relevante y que es importante resolver mediante el trabajo colaborativo para el beneficio personal de los estudiantes y su entorno.
- Establecer metas de formación enfocadas a resolver el problema del contexto y que de preferencia consideren referentes de idoneidad, por ejemplo: los estándares curriculares y aprendizajes esperados oficiales del nivel educativo que corresponda, los estándares de competencia laboral/profesional establecidos por órganos de normalización a nivel nacional e internacional.
- Determinar evidencias parciales (de desempeño y de producto) y el producto integrador. Las evidencias de desempeño deben incluir el proceso de trabajo colaborativo realizado por los integrantes del equipo, entre otras que hagan evidente la movilización de saberes (conocer, hacer ser y convivir) de los integrantes del equipo. Las evidencias parciales de producto son aquellas realizadas para contribuir a la gestión y cocreación del conocimiento para la interpretación, argumentación y comprensión del

problema del contexto. El producto integrador debe incluir los aspectos más relevantes de las evidencias de desempeño y de producto.

- Diseñar un plan de acción que articule actividades clave, tiempos, recursos, evidencias parciales y el producto integrador que contribuyan a la resolución del problema del contexto y al logro de la(s) meta(s) establecida(s).
- Ejecución de las actividades clave del plan de acción con laboriosidad y responsabilidad personal por parte de cada uno de los integrantes del equipo.
- Socializar las evidencias generadas y el producto integrador, buscando argumentar su elaboración, así como el impacto logrado para resolver el problema del contexto establecido.

7.4.2 Metodología de evaluación y mejora continua

En la socioformación, la evaluación de competencias se asume como un proceso de valoración integral que trasciende la función evaluativa de determinar el nivel de desempeño de cierta competencia en los estudiantes, esto también aplica en el trabajo colaborativo puesto que se busca una perspectiva formativa y de aprendizaje al centrarse en la mejora continua de los integrantes del equipo a través de procesos de auto, co, meta y heteroevaluación; de esta forma, la valoración no se enfoca en un solo integrante, sino en todo el equipo en su conjunto (Tobón, 2017a). De esta manera, la valoración implica que los integrantes del equipo, así como también los diversos actores educativos, se orienten al mejoramiento y el crecimiento continuo como personas y profesionales, considerando el proyecto ético de vida y tomando como base el análisis de logros y aspectos a mejorar, en el marco de los problemas del entorno, los saberes previos, las necesidades vitales y los retos de desarrollo de la sociedad (Tobón, Pimienta y García, 2016).

La estrategia e instrumento de evaluación idóneos para valorar el desempeño en el trabajo colaborativo, las evidencias y el producto integrador son: el portafolio de evidencias socioformativo (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015) y las rúbricas socioformativas (Hernández et al., 2016; Tobón, 2014a; 2014b; 2017b). El portafolio de evidencias es una estrategia de valoración integral que se centra en la selección y análisis de las evidencias clave generadas en el proceso de trabajo colaborativo, al mismo tiempo el portafolio se puede constituir como un producto final puesto que es posible integrar desde el inicio del proceso formativo los instrumentos, sus indicadores y descriptores de desempeño correspondientes, junto con las evidencias del logro obtenido

y los procesos de retroalimentación y mejora de las mismas (Hernández et al., 2015).

Las rúbricas socioformativas son instrumentos que ponen énfasis en valorar el desempeño logrado al resolver problemas del contexto, realizar evidencias y/o procesos de formación con indicadores y niveles de desempeño precisos que van desde el nivel más básico (preformal), hasta el más complejo (estratégico); los niveles de desempeño se formulan a partir de la taxonomía socioformativa (Tobón, 2017c). Considerando las características de la estrategia e instrumento de valoración antes descritas, se sugiere seguir las siguientes acciones metodológicas para la valoración integral en el trabajo colaborativo:

- Explicar la estrategia del portafolio de evidencias a los estudiantes asegurándose de que comprendan la relevancia de la misma, apoyándose de ejemplos de portafolios elaborados en otros procesos de trabajo colaborativo socioformativo.
- Explicar el diseño y empleo de las rúbricas socioformativas, así como su vinculación con la taxonomía socioformativa y el portafolio de evidencias; también es necesario que los estudiantes participen en el diseño y/o complementación y mejora de las rúbricas (metaevaluación), considerando el problema del contexto, las metas, acciones, evidencias y el producto integrador.
- Aplicar el proceso metacognitivo del trabajo colaborativo al interior de cada equipo de trabajo colaborativo (autoevaluación), realizar el mismo proceso entre equipos pares (coevaluación) y finalmente considerar la retroalimentación del docente (heteroevaluación). Para que el proceso sea objetivo y sistemático es necesario que se consideren los indicadores y niveles de desempeño establecidos en la rúbrica, determinando logros, aspectos a mejorar, sugerencias de mejora y realizar acciones de mejora en el trabajo colaborativo.
- Retroalimentar las evidencias y el producto integrador siguiendo los mismos procesos de auto, co y heteroevaluación descritos en la acción metodológica anterior. Es necesario enfatizar y centrarse en la determinación de logros, aspectos y sugerencias de mejora, realizar acciones de mejora en las evidencias y el producto con la intención de garantizar la solución del problema y el logro exitoso de la meta establecida.

7.5 Ejemplificación

En este eje se muestra la ejemplificación del trabajo colaborativo en donde se articulan las acciones metodológicas de aplicación, evaluación y mejora continua. Para lograr un mayor impacto del trabajo colaborativo en la formación de los estudiantes, se sugiere articularlo con otras estrategias socioformativas como los proyectos formativos (Tobón, 2012; Tobón, 2014c) y los proyectos de enseñanza (Tobón, 2017d). A continuación, se presenta un ejemplo sintético de aplicación del trabajo colaborativo vinculado con la metodología de los proyectos formativos y proyectos de enseñanza en educación básica (primaria) en México:

Tabla 3. Ejemplo de aplicación del trabajo colaborativo vinculado con los proyectos formativos y proyectos de enseñanza desde la socioformación

<i>Formato flexible de aplicación del trabajo colaborativo vinculado con los proyectos formativos y de enseñanza</i>			
<i>1. Aspectos curriculares</i>			
Título del proyecto: "Comer y beber sanamente"	Nivel: Primaria Grado: Sexto	Estándares curriculares: - Explica el funcionamiento integral del cuerpo humano, a partir de la interrelación de los sistemas que lo conforman e identifica causas que afectan la salud. - Identifica las características de una dieta correcta y su relación con el funcionamiento del cuerpo humano.	Aprendizajes esperados: - Analiza las ventajas de preferir el consumo de agua simple potable en lugar de bebidas azucaradas.
Problema del contexto: - Vacío o necesidad: En el hogar y la escuela, los estudiantes tienen una mala alimentación debido a que consumen alimentos y bebidas chatarra (refresco, frituras, harinas, fast food, dulces, etc.)	Asignatura eje: Ciencias Naturales Competencias: - Genérica: para el manejo de situaciones. - Disciplinar: Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención.	- Explica algunas causas que afectan el funcionamiento del cuerpo humano y la importancia de desarrollar estilos de vida saludables. - Aplica habilidades necesarias para la investigación científica: responde preguntas o identifica problemas, revisa resultados, registra datos de observaciones y experimentos, construye, aprueba o rechaza hipótesis, desarrolla explicaciones y comunica resultados.	- Argumenta la importancia de la dieta correcta, del consumo de agua simple potable, la activación física, el descanso y el esparcimiento para promover un estilo de vida saludable.

- Meta o reto: Implementar acciones para lograr una alimentación saludable en la escuela y el hogar, basada en el plato del bien comer y la jarra del buen beber.		- Manifiesta responsabilidad al tomar decisiones informadas para cuidar su salud. - Manifiesta disposición para el trabajo colaborativo y reconoce la importancia de la igualdad de oportunidades. Evidencias parciales (producto): - Mapa mental argumentado: Plato del bien comer y jarra del buen beber. - Informe de diagnóstico sobre la alimentación en la escuela y hogar. - Tríptico informativo sobre los beneficios de seguir una alimentación basada en el plato del bien comer y la jarra del buen beber. Evidencias parciales (desempeño): - Trabajo colaborativo. Producto integrador: - Informe final de ejecución y comunicación del proyecto (video).	Meta integradora del proyecto: - Crea y aplica acciones innovadoras para promover y tener una alimentación saludable en la escuela y el hogar.
2.1 Acciones metodológicas de aplicación		2.2 Acciones metodológicas de evaluación y mejora continua	
Acción	Actividades clave	Acción	Actividades clave
1. Socializar características del trabajo colaborativo	- El docente mediador explica a los estudiantes las características clave del trabajo colaborativo: 1. Acuerdo de una meta en el marco de un problema del contexto.	1. Explicar la estrategia del portafolio de evidencias a los estudiantes	- El docente mediador explica a los estudiantes las características clave de la estrategia del portafolio de evidencias socioformativo.

	2. Actuación con un plan de acción. 3. Desempeño sinérgico. 4. Interacción con comunicación asertiva. 5. Responsabilidad personal. 6. Actuación con metacognición. - Al explicar cada una de las características, el docente muestra ejemplos relevantes de cada una a los estudiantes para que las comprendan y posteriormente las pongan en práctica.		- Los estudiantes analizan ejemplos de portafolios de evidencias elaborados, aplicando el trabajo colaborativo, ponen énfasis en las evidencias incluidas en el portafolio, los instrumentos utilizados para la evaluación y las mejoras realizadas en las evidencias.
2. Organizar el trabajo colaborativo.	- Apoyándose de la característica y ejemplos de <i>desempeño sinérgico</i> explicada en el paso anterior, el docente distribuye los roles del trabajo colaborativo. - Indica a los estudiantes que los roles serán rotativos en el transcurso de las fases del proyecto.	2. Explicar el diseño y empleo de las rúbricas y taxonomía socioformativa	- Mediante ejemplos relevantes, el docente explica los pasos para elaborar una rúbrica socioformativa. - Los estudiantes realizan el diseño de al menos una rúbrica, siguiendo la metodología explicada por el docente.

			- El docente expone las rúbricas con las que se evaluarán las evidencias parciales y el producto final. - Se promueve la metaevaluación para mejorar y/o complementar las rúbricas considerando la solución del problema del contexto y el logro de las metas de aprendizaje.
3. Identificar, acordar y formular un problema del contexto	- El docente sensibiliza a los estudiantes mediante el video "niños obesos" donde se muestra la problemática de obesidad infantil y sus consecuencias en la salud. - Explica a los estudiantes que un problema del contexto debe estructurarse en dos momentos: 1) Vacío o necesidad y 2) Meta o reto. - Muestra ejemplos de problemas del contexto que se estructuran en los dos momentos.	3. Aplicar el proceso metacognitivo del trabajo colaborativo	- El docente explica en qué consisten los procesos de auto, co y heteroevaluación en el trabajo colaborativo, las evidencias parciales y el producto integrador. - Cada equipo de trabajo realiza procesos de autoevaluación del desempeño logrado en el trabajo colaborativo, siguiendo los indicadores de la rúbrica.

	- Promueve la participación de los estudiantes para estructurar y establecer el problema del contexto en torno a la mala alimentación y la alimentación saludable.		- Posterior a la autoevaluación, los estudiantes, con apoyo del docente, organizan y realizan procesos de coevaluación entre pares. - Finalmente el docente realiza el proceso de heteroevaluación del trabajo colaborativo apoyándose de la rúbrica. A partir de los resultados de la primera heteroevaluación se da a los estudiantes una o dos oportunidades de mejora.
4. Establecer las metas de formación	- Una vez formulado el problema del contexto, el docente solicita a los estudiantes que determinen el campo de formación, la asignatura eje y los contenidos vinculados con el problema. - Después de identificar los aspectos curriculares, los estudiantes, apoyados por el docente, identifican los estándares	4. Aplicar el proceso metacognitivo de las evidencias y el producto integrador	- Para aplicar los procesos de mejora continua (metacognición), es necesario que los estudiantes sigan realizando sus auto y coevaluaciones. - El docente explica a los estudiantes que el proceso de metacognición debe centrarse en la determinación de logros, aspectos y sugerencias de mejora.

	curriculares, aprendizajes esperados y formulan la meta integradora del proyecto.		- Los estudiantes, con apoyo del docente, realizan acciones de mejora en las evidencias y el producto integrador con la intención de garantizar la solución del problema y el logro exitoso de la meta establecida.
5. Determinar evidencias parciales (de desempeño y de producto) y el producto integrador.	- El docente explica a los estudiantes los tipos de evidencias que habrán de lograrse en el proyecto. - Muestra ejemplos claros de evidencias de desempeño y de producto, pone énfasis en que es indispensable que se considere el desempeño en el trabajo colaborativo. - Los estudiantes junto con el docente establecen el producto integrador que deberá estar vinculado con la solución del problema y la meta integradora del proyecto.		

6. Diseñar un plan de acción	- El docente orienta a los estudiantes en torno a los elementos que se deben considerar en el plan de acción: a) las metas de aprendizaje, b) las actividades clave, c) la temporalidad, las estrategias y recursos para el aprendizaje y el proceso de mejora continua de las evidencias de desempeño y de producto. - Las actividades clave deben organizarse en: - Apertura (sensibilización y acuerdo del plan de trabajo). - Desarrollo (abordaje del problema con los saberes necesarios). - Cierre (mejora de los productos/ evidencias y socialización).	
7. Ejecución de las actividades clave del plan de acción.	- Los estudiantes deben poner en marcha el desempeño sinérgico en la ejecución de las actividades clave.	

	- El docente debe poner énfasis en orientar y monitorear la laboriosidad y responsabilidad personal de cada integrante del equipo en la realización de las actividades clave y en la elaboración de las evidencias parciales y el producto integrador.	
8. Socializar las evidencias generadas y el producto integrador.	- Los estudiantes, con apoyo del docente, buscan que las evidencias parciales y el producto integrador sean innovadoras y muestren la transferencia de los distintos saberes para la resolución del problema del contexto y el logro de las metas de formación.	

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra un ejemplo de rúbrica socioformativa para favorecer la evaluación y mejora continua del trabajo colaborativo. Es importante que este tipo de instrumentos se empleen en durante todas las fases del proyecto y al final del mismo.

Tabla 4. Ejemplo de rúbrica sintética para evaluar el trabajo colaborativo desde la socioformación

<i>Rúbrica sintética del trabajo colaborativo</i>				
Problema del contexto: resolver los conflictos que se presenten en un equipo, acordar planes de acción y lograr que todos trabajen en torno a una meta compartida con proactividad y perseverancia.				
Evidencia: registro en audio y video del trabajo colaborativo en un proyecto.				
<i>Competencia</i>	<i>Receptivo</i>	<i>Resolutivo</i>	<i>Autónomo</i>	<i>Estratégico</i>
Trabaja de manera colaborativa para resolver problemas	Identifica los ejes claves del trabajo colaborativo y lleva a cabo actividades con otras personas haciendo lo que le corresponde hacer y cumpliendo con su parte según una determinada asignación de tareas.	Realiza actividades de trabajo colaborativo haciendo contribuciones frente a la meta y al plan de acción, llegando a acuerdos. Respeta las ideas de los demás.	Se auto-regula en el trabajo colaborativo cumpliendo con sus actividades. Hace mejoras continuas en el trabajo propio y del equipo.	Contribuye a resolver las dificultades y conflictos que se presentan con acciones creativas de tal manera que fortalezcan el trabajo colaborativo. Coordina acciones y propone mecanismos para lograr la meta con impacto
Ponderación: 100 %	40 %	60 %	80 %	100 %
Proceso	Logros	Nota	Sugerencias	
Autoevaluación				
Coevaluación				
Heteroevaluación				

Fuente: elaboración propia con datos de Tobón (2014a).

7.6 Consideraciones finales

La sociedad del conocimiento requiere cambios esenciales para enriquecer el aprendizaje en las aulas y que además, rompan con las prácticas educativas tradicionales que, en vez de aportar a la formación del estudiante, se enfocan en actividades que poco favorecen la calidad del aprendizaje (García y Seoane, 2015; Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018), por esto se propone el trabajo colaborativo para lograr personas expertas en todas las áreas de la sociedad del conocimiento y donde se integre el trabajo con proyectos, la colaboración sinérgica, el proyecto ético de vida, el desarrollo

del pensamiento complejo, la metacognición, y la gestión y cocreación del conocimiento (Tobón, 2017).

Implementar el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje ayuda a desarrollar el pensamiento reflexivo, estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros; además, fortalece el liderazgo y permite el logro de metas de manera grupal (Sabuncu y Karacay, 2016). Teniendo en cuenta esto, es necesario enfatizar y centrarse en la evaluación socioformativa para la determinación de logros, aspectos, y sugerencias y acciones de mejora en las evidencias y el producto con la intención de garantizar la solución del problema y el logro exitoso de la meta establecida.

Personas con sentido de reto y que trabajen colaborativamente para alcanzar una meta y beneficio común, es lo que se requiere en la sociedad del conocimiento, hace falta mayor interacción de calidad con los contenidos, el intercambio de ideas y el encuentro con los otros y donde se permita desarrollar actividades colaborativas generadoras de aprendizaje.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Buzán, T. (2004). *Mind Maps at Work: How to Be the Best at Your Job and Still Have Time to Play*. USA: Pluma
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. España: Alianza Editorial
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educare*, 52, 423-447. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342146063011>
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper*, 7(10), 3-4. <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H310GC7T-TXLHMH-RC2/E1%20Trabajo%20en%20Equipo.pdf>
- Caro, F. y Núñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Chaves, S. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación* 25(2), 56-65.
- Díaz, B.F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Domínguez-Gaona, M.R., Crhová, J. y Molina-Landeros, R.C. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 17, 119-134.
- Eysenck, H.J. (1986). *La rata o el diván: conductismo frente a psicoanálisis*. España: Alianza Editorial.
- Ferreiro, G.R. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- García-Peñalvo, F.J., y Seoane-Pardo, A.M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 119-144, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Germani, C. (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.
- González, M.S. (1997). Pensamiento complejo: En torno a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández, J.S. (2013a). *Formación de docentes para el Siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Santillana.
- Hernández, J.S. (2013b). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Hernández, J.S. y Vizcarra, J.J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones.
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Vázquez J.M. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de evaluación educativa*, 4(1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hernández, J.S., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la Cepal*, 81(2), 175-193.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

- Janasz, S. y Sullivan, S.E. (2004). Multiple Mentoring in Academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 683(25).
- Londoño, P.O.; Maldonado, G. y Calderón, V. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICNK.
- Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. (Coord.) (2018) *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Mattelart, A. (2001). *Histoire de la société de l'information*. París: La Découverte
- Moreira, A., M. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 6, 83-101.
- Morín, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Novak, J.D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S. Guzmán, C. y Herrera, J.S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 39.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Ortega-Carbajal, F.; Hernández, J.S. y Tobón, S. (2015a). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra XimHai*, 11(4), 141-160.
- Ortega-Carbajal, F.; Hernández, J.S. y Tobón, S. (2015b). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra XimHai*, 11(4), 171-180.
- Parra-Acosta, H.P.; Tobón, S. y Loya, J.L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Pérez, A.M.; Guerrero, F. y López, L.W. (2002). Siete conductismos contemporáneos: una síntesis verbal y gráfica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 103-113.

- Perkins (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinto, M. y Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Vallehermoso: Síntesis.
- Sabuncu, K.U. y Karacay, G. (2016). Exploring Professional Competencies for Talent Management in Hospitality and Food Sector in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 443-452.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Stone W.M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-40.
- Tobón, S. (2012). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE. https://issuu.com/cife/docs/e-book_proyectos_formativos_5.0
- Tobón, S. (2013a). *Trabajo colaborativo e inter-aprendizaje*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013b). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones
- Tobón, S. (2014a). *Metodología de las listas de cotejo y rúbricas socioformativas*. México: CIFE. https://issuu.com/cife/docs/metodologia_de_las_listas_de_cotejo
- Tobón, S. (2014b). *Rúbricas socioformativas (mapas de aprendizaje)*. CIFE. https://issuu.com/cife/docs/evaluacion_con_rubricas_socioformat
- Tobón, S. (2014c). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2015a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S.; Guzmán, C.; Hernández, J.S. y Cardona, S. (2015a) Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S., González, L.; Nambo, J.S. y Vázquez, J.M. (2015b). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*, 36(1), 7-29.

- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J. y López, J. (2015c) Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad. *Acción Pedagógica*, 24(1), 20 – 31.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2015). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.
- Tobón, S. y Vázquez, J.M. (2015). Trabajo colaborativo: acciones para su implementación en la gestión del talento humano y la docencia. *Multiversidad Management*, 19, 36-42.
- Tobón, S. (2017a). *Socioformative evaluation*. Mount Dora: Kresearch.
- Tobón, S. (2017b). *Cartografía conceptual de las rúbricas socioformativas*. México: CIFE. https://issuu.com/cife/docs/cartografia_conceptual_de_la_rubric
- Tobón, S. (2017c). *Taxonomía Socioformativa*. México: M: CIFE. https://issuu.com/cife/docs/taxonom__a_socioformativa
- Tobón, S. (2017d). *Proyecto de enseñanza y evaluación con rúbricas*. Kresearch.
- Tobón, S. (2017e julio). Desarrollo del pensamiento complejo y socioformación. II Congreso Internacional de Investigación en Gestión del Talento Humano CIGETH-2017. Centro Universitario CIFE.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L.G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. DOI: 10.5944/educXX1.23894
- Trejo, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 1. www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm
- Ulrich, B. (2003). La sociedad del riesgo global. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 279-283
- Vázquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L. y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17081/EDUHUM.19.33.2648](http://dx.doi.org/10.17081/EDUHUM.19.33.2648)
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Watson, J.B. (1925). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11va. Ed.). México: Pearson.
- Zuriff, G. (1985). *Behaviorism. A Conceptual Reconstruction*. New York: Columbia University Press.

CAPÍTULO VIII

Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

*César Núñez¹, Lina Farley Arteaga Narváez², Adriana María Córdoba Rojas³,
Jenny Katherine Jiménez Arango⁴, Adriana Patricia Bedoya⁵,
Jhenry de Jesús Cartagena Mejía⁶, César Andrés Pineda Tobón⁷,
Mónica Marcela Góez Duque⁸, Yessy Alejandra Agudelo Zapata⁹,
Nelly Rosa Díaz Puerta¹⁰*

-
- ¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co
- ² Magíster en Educación Universidad de Medellín, Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, docente de Lenguaje en la Institución Educativa Donmatías, docente tutora del Programa Todos a Aprender 2.0 del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com
- ³ Magíster en educación del Tecnológico de Monterrey México, magíster en Educación Universidad de Medellín, especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Licenciada en Educación Infantil con Énfasis en Lengua Materna. Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora Caldas, Antioquia. Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com
- ⁴ Magíster en Educación Universidad de Medellín, especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Fundación Universitaria Los Libertadores, licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Católica de Oriente, Normalista Superior con énfasis el Lengua Castellana y Educación Preescolar, docente de Básica primaria en la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque del municipio de Abejorral. Correo electrónico: jekaji@hotmail.com
- ⁵ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura, docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Mariano Lopera en Santa Fe de Antioquia. Correo electrónico: adriapatri@gmail.com
- ⁶ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, especialista en Administración de la informática educativa de la Universidad de Santander, licenciado en Educación Campesina y Rural de la Universidad Católica de Oriente, docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Santa Inés, Correo electrónico: henrrycartagena@hotmail.com
- ⁷ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia; docente Institución Educativa Rural Murrupal en la básica primaria, municipio de Fredonia. Correo electrónico: hanchiga1979@yahoo.com.
- ⁸ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín, especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente, Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana y Educación Preescolar, docente de básica primaria en la institución educativa Zoila Duque Baena del municipio de Abejorral, Correo electrónico: monicagoez38@hotmail.com
- ⁹ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Licenciada en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológico de Antioquia, docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Juan María Vargas Correa Santa Fe de Antioquia, Correo electrónico: yessyaleja8@hotmail.com
- ¹⁰ Magíster en Educación de la Universidad de Medellín. Especialista en Administración de la Informática Educativa Universidad de Santander, licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, docente de lenguaje en la educación media de la institución educativa Los Andes del municipio de Chigorodó. Correo electrónico: nellydiazp22@hotmail.com, diazpuerta43@gmail.com

8.1 Introducción. Contexto del problema y antecedentes

La presente investigación fue realizada por un grupo de docentes de diferentes subregiones de Antioquia, Colombia, que surgió frente al interés de analizar las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos llevados a cabo en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en instituciones educativas en contextos rurales y urbanos de cada uno de los municipios participantes, en todos sus niveles de enseñanza; en correspondencia a los ya conocidos datos sobre los bajos desempeños en lectura y escritura que presentan nuestros estudiantes. Específicamente el estudio se materializó en Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia e involucró cuatro instituciones educativas, dos rurales y dos urbanas, en cada uno de los municipios, en el marco de la realización del programa Maestría en Educación con énfasis en Didáctica de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Medellín, bajo la iniciativa de Becas de Maestría 2014-2105 de la Gobernación de Antioquia.

En cada uno de los municipios, el nivel de desempeño de los estudiantes en la prueba de lenguaje estatal conformada por las competencias lecto-escriturales, no muestra una panorámica muy positiva y, según PISA (2012), en la prueba de lectura el 51 % de los estudiantes no llegó al nivel básico de competencia, mientras que el 31 % se situó en el segundo nivel. En síntesis, el puntaje de Colombia (403) en lectura es inferior al promedio de la OCDE y a los de 53 países. En esta medida, solo a tres de cada mil estudiantes se les atribuye, según la prueba, la habilidad de inferir, comparar, contrastar, comprender profundamente varios textos y evaluar críticamente los de contenidos complejos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concibió la necesidad y el interés de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguaje como elemento central para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos, contextualizados y que apunten al desarrollo de competencias en esta área, especialmente las comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Por ello, se partió del supuesto de entender la práctica pedagógica como quien juega un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. De este modo, se planteó la pregunta ¿cuáles son las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación primaria, secundaria y media de algunas instituciones educativas y centros educativos rurales del departamento de Antioquia? En este sentido, se esbozó como objetivo principal: analizar las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza

y aprendizaje de la lectura y la escritura, en la educación básica y media de instituciones educativas y centros educativos rurales de los municipios de Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia.

En los diferentes aprendizajes evaluados en las competencias comunicativas de la prueba de lenguaje realizada por el ICES en Colombia, puede observarse que los resultados no fueron óptimos. La siguiente tabla resume el nivel alcanzado por las diferentes instituciones participantes de la investigación y el obtenido por la nación de acuerdo a la prueba censal aplicada en el 2014, que muestra el porcentaje de estudiantes que se ubican en los más bajos niveles, aspecto corroborado por Caro y Núñez (2018) y Alvarado y Núñez (2018).

Tabla1. Resultados lenguaje Pruebas saber 3°, 5° y 9° 2014

<i>Grado</i>	<i>Niveles</i>	<i>Abejorral</i>	<i>Caldas</i>	<i>Chigorodó</i>	<i>Donmatías</i>	<i>Fredonia</i>	<i>Santa fe de Antioquia</i>	<i>Colombia</i>
3°	Avanzado	25 %	24 %	6 %	13 %	22 %	10 %	20 %
	Satisfactorio	37 %	43 %	24 %	31 %	40 %	31 %	32 %
	Mínimo	24 %	25 %	40 %	37 %	28 %	33 %	29 %
	Insuficiente	14 %	8 %	30 %	19 %	10 %	27 %	19 %
5°	Avanzado	21 %	15 %	5 %	11 %	15 %	6 %	12 %
	Satisfactorio	33 %	31 %	20 %	34 %	39 %	25 %	26 %
	Mínimo	33 %	39 %	49 %	45 %	38 %	47 %	40 %
	Insuficiente	14 %	15 %	26 %	11 %	8 %	22 %	21 %
9°	Avanzado	6 %	3 %	2 %	12 %	4 %	2 %	6 %
	Satisfactorio	45 %	36 %	25 %	47 %	39 %	33 %	35 %
	Mínimo	33 %	45 %	51 %	33 %	44 %	45 %	41 %
	Insuficiente	16 %	16 %	21 %	8 %	12 %	21 %	18 %

Fuente: ICES (2014).

En este sentido, Medina (2006) postuló que las deficiencias de los niños y niñas en lectura y escritura, medidas a través de pruebas nacionales e internacionales podrían explicarse en las implicaciones que las prácticas docentes tienen en los actos de leer y escribir por parte de los estudiantes, las cuales se constituyen en prácticas culturales, actos de construcción y comunicación de significados. Bajo esta óptica, cabe resaltar el planteamiento de Alexander (2016) acerca de las debilidades en este tipo de evaluaciones que sintetizan la calidad de la educación y la enmarcan dentro de una mirada meramente cuantitativa, dado que define los desempeños y competencias

de los estudiantes ignorando sus particularidades cognitivas, culturales y sociales, donde el contexto no es objeto de estudio ni de reflexión.

Al respecto, Villalobos y de Cabrera, (2009) hicieron énfasis en la necesidad de hacer que los docentes vivencien una práctica pedagógica reflexiva desde el análisis sobre las necesidades de los estudiantes y que conlleve al desarrollo de un entendimiento más profundo de las diferentes situaciones presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, otros estudios han encontrado prácticas de enseñanza anquilosadas que dificultan procesos conscientes y significativos. Tal es el caso de Llamazares, Ríos y Buisán (2013), quienes hallaron que los docentes utilizan un sinnúmero de estrategias para enseñar, pero para ellos no son relevantes los saberes previos de los estudiantes; aprender a leer es más un ejercicio de evaluación que un ejercicio que proponga verdaderamente el aprender a comprender. Existe una tendencia en donde los maestros orientan a los estudiantes a encontrar respuestas, en vez de darles la posibilidad de hacer sus propias construcciones y ubicar sus saberes previos para potenciar los nuevos aprendizajes (Caro y Núñez, 2018; Núñez y Tobón 2006).

Sumado a esto, Pérez (2011) criticó la tradición presente en la escuela, de hacer énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura desde una dimensión técnica donde el estudiante además de decodificar, asume el reto de comprender para demostrar posteriormente que lee y escribe como se le ha enseñado. Machuca (2013) observó una evidente inclinación por una concepción que privilegia la enseñanza de la escritura desde el código, las reglas gramaticales, los contenidos y la forma, donde se espera que el estudiante acumule conocimientos transmitidos y que, por ende, responda y escriba de forma estandarizada. Las estrategias y procesos didácticos que se proponen en primaria muestran la escritura como una actividad exclusivamente escolar, descontextualizada, cuyo receptor y evaluador es solo el profesor, aspecto que es contradictorio con las tendencias actuales socioformativas, donde en las rúbricas evaluativas se consideran claramente los aspectos de autorregulación (Tobón et al., 2020).

Ahora bien, es importante que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas sea evidente el conocimiento didáctico de contenido que deben tener los maestros; tal como lo señalan Caldera, Escalante y Terán (2010), quienes concluyeron que la práctica docente está directamente relacionada con su formación disciplinar, cualificación y con la formación como lectores, puesto que mientras los maestros se encuentren teórica y estratégicamente actualizados y cualificados en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, los estudiantes interiorizarán y comprenderán de manera diferente y significativa estas competencias y pueden acercarse a ellas con las herramientas pertinentes.

Bajo esta mirada se halló que Rodríguez (2014) presentó una propuesta reflexiva a la comunidad académica de nuestro país para repensar la práctica docente y la forma en cómo se está transmitiendo el conocimiento de la lectura y la escritura a los estudiantes. Dicha propuesta es el resultado de las conclusiones de su investigación, las cuales apuntan a inferir que las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura no tienen en cuenta el modelamiento como estrategia eficaz para la enseñanza de estos procesos. Además, observa cómo en Colombia existen problemas para la enseñanza de la lectura y la escritura debido a la falta de efectividad de las estrategias didácticas y pedagógicas ofrecidas por el docente.

En otra investigación, Jiménez, Rodríguez, Suárez y O'shanahan (2014) hallaron en las concepciones que develan los docentes sobre el aprendizaje de la lectura de los estudiantes, que este depende de su saber y dominio como orientadora de su acción y discurso; conclusión complementada con Palomares (2015) quien encontró que la formación teórico-práctica del docente debe ser renovada, incluyendo elementos de la literatura que es poco visible en la enseñanza del lenguaje. También menciona que la práctica docente presenta déficit en motivación hacia la lectura, perdiendo así el hábito lector y la comprensión, como también la importancia cognitiva en los primeros años de escolaridad.

Pérez y La Cruz (2014) destacaron que poco se tienen en cuenta las estrategias metacognitivas y cómo éstas conllevan a una concentración del estudiante en el aula, la comprensión de los textos propuestos para las clases y cómo estas ayudan a la construcción crítica de nuevos elementos. Para los investigadores, cada una de las estrategias debe apoyarse en una necesidad y cómo éstas deben estar con una carga significativa de recursos interactivos y dinámicos de modo que los estudiantes sean protagonistas de los procesos y no agentes pasivos. Estos autores concluyeron que, aparentemente, los docentes se han ido olvidando o alejando de los juegos didácticos que ayudan a captar la atención de los estudiantes y al desarrollo de una mejor comprensión, frente a lo cual no cabe duda de que el docente, como artífice del conocimiento, tiene la posibilidad de orientar procedimientos enfocados en procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades educativas del entorno, que promuevan prácticas adecuadas en las aulas, pues aquellas centradas en la enseñanza de la escritura desde el código, la forma y las reglas gramaticales, por ejemplo, hace que este procedimiento sea acumulativo y no un proceso cognitivo, social y cultural que incida de forma significativa en el aprendizaje del estudiante.

Rionda (2014) supuso el carácter social de la lectura y la escritura reiterando su importancia en las fases iniciales, al considerar los contextos e historias particulares. Su investigación devela cómo el trabajo de adquisición del código no solo es un trabajo en las aulas de clase; sino que requiere el apoyo familiar; por lo tanto, es de considerar que la familia juega un papel importante en la adquisición de los procesos de aprendizaje de sus hijos. En relación a ello, Ames (2012) confirmó la tesis sobre como el acompañamiento de los padres, tanto en contextos urbanos y rurales para la adquisición de aprendizajes es fundamental y está asociado al rendimiento escolar de los niños y niñas. De igual manera, Ramírez, Hernández y Figueiras (2007) develaron que tanto los padres como los maestros inciden en igual medida en el dominio de la lengua escrita y la lectura; considerando como factor relevante los años de estudio y el tiempo de lectura en familia.

Por otro lado, Cassany y Vázquez (2014) subrayaron la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de textos digitales, obras literarias y evaluaciones en el entorno virtual dentro y fuera del aula; por ello plantean la necesidad de dotar las escuelas con computadores e internet y enseñar a usarlos. En relación a ello, Lluch (2014) ratificó que las nuevas comunidades de lectura no se crean ni se tutelan desde la escuela o la biblioteca, dado que el hecho lector se transforma en conversación social e intercambio común. Concluye que la lectura se sustenta en diversos textos, tanto por el formato como por la plataforma que los representa, pero siguen compartiendo un universo simbólico común asociado a los libros que se leen. Este mismo autor planteó que las redes más comunes de la virtualidad y los blogs trascienden más allá de ser un simple fenómeno social de comunicación (Molina et al., 2018; Tobón y Núñez, 2006; Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019); estos escenarios se han convertido en una poderosa herramienta de motivación y animación a la lectura en los jóvenes, ya que antes de las redes sociales, donde el lector adolescente era alejado del mundo, ahora estos espacios los visibilizan y les permiten relacionarse con instancias intelectuales y grupos de interés culturales, además, los transforma y los proyecta como críticos de la realidad.

8.2 Metodología

Tipo de estudio y diseño: esta investigación correspondió a un enfoque cualitativo con un componente cuantitativo mixto de encuesta, bajo un diseño de tipo transversal. Basados en la perspectiva de Bericat (2004), se procuró con este diseño ubicar complementariamente los comportamientos de los datos con miras a la construcción de las categorías a partir de la información recolectada (Bonilla y Rodríguez 1997; Creswell 1998; Guba y Lincoln 1994; Tylors y Bogdan 1992; Valles 2000).

Participantes y escenario de estudio: se tomó una muestra representativa soportada en el muestreo no probabilístico por cuotas, denominado en ocasiones 'accidental' que se asentó generalmente sobre la base de un adecuado conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más 'representativos' o 'adecuados' para los fines de la investigación. Además, se fijaron unas 'cuotas' que consistieron en un número de individuos que reunieron unas determinadas condiciones. Así, los criterios de exclusión fueron orientados según Cerda (2011), quien plantea que se debe poseer el conocimiento previo de la población, lo que permitió hacer una selección determinada y crítica que pudiera tener una representatividad superior. La población de maestros invitados se sustentó en que nuestro sistema educativo delega en ellos la responsabilidad máxima de enseñar a leer y a escribir. Fue así como se tomó una muestra de docentes y estudiantes de los grados donde se hace corte académico según los criterios del Ministerio de Educación Nacional: 3º, 5º, 9º y 11º.

Dentro de estos grupos participaron exclusivamente profesores que orientan el área de Lenguaje, con sus respectivos estudiantes y padres de familia. A nivel cuantitativo, todos los docentes de Lenguaje de las instituciones participantes respondieron la encuesta; a nivel cualitativo, se eligieron dos por cada establecimiento para responder la entrevista semiestructurada: uno de primaria y uno de secundaria, a quienes se les aplicó también la revisión documental y quienes participaron en los grupos de discusión. En cuanto a los estudiantes, la muestra total la conformaron aproximadamente, cinco por cada uno de los grados investigados en 24 establecimientos, a quienes se aplicó la encuesta; de ellos dos respondieron la entrevista, se hizo revisión documental y participaron en los grupos de discusión. Por su parte, los padres de familia fueron ocho en cada institución educativa, dos por cada grado elegido, quienes respondieron solo las encuestas. En el siguiente diagrama el total de participantes de este estudio.

Tabla 2. Unidad de análisis del estudio

<i>Unidad de análisis</i>					
<i>Docentes</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Padres de familia</i>	
<i>I.E. Urbanas</i>	<i>I.E. Rurales</i>	<i>I.E. Urbanas</i>	<i>I.E. Rurales</i>	<i>I.E. Urbanas</i>	<i>I.E. Rurales</i>
75	50	182	279	75	90

Fuente: elaboración propia.

Para efectos de comprensión de las condiciones del escenario del estudio y los participantes se ubican en detalle aspectos relacionados en la tabla 2.

Tabla 2. Características de los escenarios de estudio

Municipio	I.E. Urbanas	Características	I.E. Rurales	Características
Abejorral	Escuela Normal Superior de Abejorral	Ubicada en la zona urbana del municipio de Abejorral, cuenta con una modalidad pedagógica donde se ofrecen los niveles de primera infancia, preescolar, básica, media y ciclo complementario, fundamentando los procesos de enseñanza-aprendizaje en un modelo pedagógico Constructivista Social. Actualmente, la institución centra sus bases en la formación de futuros maestros, dando una mirada a la educación rural alrededor de la cual orienta la mayor parte de los procesos.	I.E.R. Pantanillo	Se encuentra ubicada en el corregimiento de Pantanillo a 14 kilómetros del casco urbano. Su modelo pedagógico se encuentra fundamentado en el Constructivismo Social. Actualmente, cuenta con los niveles de preescolar, básica y media académica donde se tiene en cuenta con un trabajo pedagógico generado desde la diversidad de los contextos que conforman la sede principal y sus sedes anexas que se caracterizan por orientar procesos de aprendizaje bajo un modelo educativo flexible.
	I.E. Fundación Celia Duque de Duque	Es una institución mixta de carácter oficial que ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica, modelos flexibles y media técnica en informática; formando ciudadanos activos bajo un modelo Social Desarrollista que direcciona los procesos de enseñanza-aprendizaje. La institución se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de Abejorral.	I.E.R. Zoila Duque Baena	La sede principal de la Institución Educativa, de carácter oficial, se encuentra ubicada en la vereda Chagualal, zona rural del municipio de Abejorral, a 19 kilómetros del casco urbano; donde se ofrece educación preescolar, básica y media académica bajo un modelo pedagógico Constructivista Social, que se encuentra en reestructuración. Actualmente, cuenta con 11 sedes rurales que pertenecen a veredas aledañas a la institución y ofrecen educación preescolar y básica bajo modelos educativos flexibles como Escuela Nueva y Postprimaria rural.

Caldas	I.E. María Auxiliadora	Fundada en 1886 y cuenta con una población de 1.277 estudiantes, 40 maestros y 3 directivos docentes. La modalidad que ofrece es académica y su modelo pedagógico actualmente se encuentra en construcción bajo un enfoque Desarrollista. Allí se imparte educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.	I.E.R. San Francisco	Ubicada en el kilómetro 2 vía a Amagá. Tiene 338 estudiantes y ofrece educación hasta el 9° grado, con una modalidad académica y un modelo de Escuela Nueva.
	I.E. Federico Ángel	Ubicada en el barrio los Cerezos, cuenta con 1.527 estudiantes, tres directivos y 55 maestros. Ofrece educación desde el grado preescolar al grado 11°. Su modalidad es académica y sus procesos de formación se orientan bajo un modelo Humanista–Constructivista.	I.E.R. Salinas	Ubicada en la vereda Salinas en el kilómetro 6, vía Amagá. Cuenta con 546 estudiantes, 16 docentes y un directivo. Ofrece educación desde el grado preescolar hasta el grado 11°. En la actualidad las instituciones rurales son manejadas por COREDI, tiene a su cargo maestros vinculados bajo el sector público y privado.
Chigorodó	I.E. Los Andes	Es de jornada doble y cuenta con 50 docentes y 1.776 estudiantes. Imparte educación desde el preescolar hasta el grado 11°, bajo el modelo Desarrollista.	I.E.R. Barranquillita	Es de jornada única y cuenta con 423 estudiantes de preescolar a 11° y 15 docentes, bajo el modelo Constructivista Social.
	I.E. Gonzalo Mejía	Es de doble jornada y cuenta con 1.100 estudiantes y 31 docentes. Imparte educación desde el preescolar hasta el grado 11°, bajo el modelo Social Desarrollista.	I.E.R. Celestino Díaz	Es de jornada única y cuenta con 271 estudiantes y 13 docentes. Imparte educación desde preescolar hasta el grado 11°, bajo el modelo Desarrollista.

Donmatías	I.E. Donmatías	Ubicada en el municipio que lleva el mismo nombre, se encuentra dividida en cuatro sedes: dos de primaria y dos de secundaria. Cuenta con aproximadamente 2870 estudiantes y orienta procesos con la metodología de Escuela Graduada – Profesorado, bajo un modelo pedagógico en construcción con enfoque Constructivista–Desarrollista.	I.E.R. Leocadio Jaramillo	Se sitúa en la vereda Miraflores, a 7 km de la cabecera municipal; es 100% ganadera pero también aprovechan la porcicultura. Para cursar la media, los estudiantes deben desplazarse al municipio, pues solo ofrece hasta 9°. No tiene rector y solo hay cuatro docentes que desarrollan sus prácticas con varios grupos simultáneamente. Se rigen por el modelo de Escuela Nueva Primaria y Postprimaria en secundaria. Cuenta con 76 estudiantes.
		Los docentes, en un 45 % viven en el Valle de Aburrá y en un buen porcentaje tienen formación en postgrado o se encuentran cursando estudios en este nivel.	I.E.R. Benilda Valencia	Se ubica en la vereda Las Ánimas. Cuenta con 192 alumnos que cursan desde preescolar hasta el grado 11°; el rector, una secretaria, 11 docentes y personal del restaurante escolar y de aseo. Trabajan con el modelo de Escuela Graduada por profesorado, pero en primaria se apoyan en las guías de Escuela Nueva y en secundaria, algunos docentes emplean los recursos y metodología de la Telesecundaria.
			I.E.R. Pbro. Antonio José Cadavid	Se ubica en el corregimiento de Bellavista, a 18 km del municipio. Con aproximadamente mil habitantes, es la zona de emigración más grande que tiene Donmatías, y es el municipio de Colombia con la colonia más grande en Estados Unidos. El establecimiento cuenta con 165 estudiantes, ocho docentes, la rectora, una bibliotecaria, personal del restaurante escolar y de aseo. Ofrece todos los niveles de enseñanza bajo la

				metodología de Escuela Nueva y la Postprimaria; aunque pretenden adoptar el modelo Desarrollista Social.
Fredonia	Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez	Se encuentra a media cuadra del parque principal de Fredonia. Cuenta con dos sedes, la principal que comprende la básica secundaria, la media y el programa de formación; y una sede anexa en el mismo municipio que sirve como centro de práctica de los docentes en formación. El modelo pedagógico es el Humanista Globalizador.	I.E.R. Llano Grande	Ubicada en el sur a 14 km del municipio, en el corregimiento de Marsella. Cuenta con una sede principal que comprende primaria con metodología Escuela Nueva, de preescolar a 11°. Tiene tres sedes anexas. El modelo pedagógico se basa en un aprendizaje Constructivista Desarrollista.
			I.E.R. Murrapal	Ubicada en el occidente a 10 km del municipio en Murrapal, vereda de clima cálido cuya economía se basa principalmente en el cultivo del café el plátano y la ganadería. La I.E. cuenta con una sede principal que comprende la primaria y la secundaria y tres sedes anexas. De metodología Escuela Nueva y bajo el modelo pedagógico Constructivista con enfoque Humanista.
			I.E.R. Palomos	Ubicada en el norte a 10 km del municipio, en el corregimiento Palomos, de clima cálido, cuya economía se basa principalmente en la explotación del carbón, el cultivo del café y la ganadería. La I.E. cuenta con una sede principal que comprende la primaria que trabaja en la jornada de la mañana y la secundaria y la media en la jornada de la tarde. Cuenta con cuatro sedes anexas y es de metodología Escuela Nueva. Su modelo pedagógico es el Desarrollista.

Santa Fe de Antioquia	I.E. San Luis Gonzaga	Situada en el casco urbano del municipio, en el barrio la Maquea. Brinda educación a un gran número de niños y jóvenes del municipio, con jornada diurna, nocturna y sabatino para estudiantes del campo.	CER El Pescado	En su planta de cargo cuenta con cuatro docentes de lenguaje para atender a 120 estudiantes desde preescolar hasta el grado noveno.
	I.E. Arturo Velázquez Ortiz	Está situada en el casco urbano del municipio, en el barrio Santa Lucía, la cual le brinda educación a un gran número de niños y jóvenes del municipio. También con jornada diurna y nocturna y sabatino.	I.E.R. La Mariana	Cuenta con tres docentes, dos Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y una Licenciada en Ciencias Naturales. Tiene 73 estudiantes distribuidos en el grado preescolar, básica primaria y básica secundaria. La metodología de enseñanza está basada en el enfoque de Escuela Nueva y Escuela Activa y Postprimaria.

Fuente: elaboración propia.

Técnicas:

Tabla 3. Técnicas utilizadas

<i>Técnica aplicada</i>	<i>Características dentro del estudio</i>
La encuesta	Aplicada a estudiantes y docentes, constó de 21 preguntas cerradas, que comprendieron ejes del problema de investigación, con alternativas de respuestas como: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Cabe decir que también se aplicó una encuesta de carácter sociodemográfico a los padres de familia que permitió analizar la incidencia de estos actores en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura, la cual constó de 13 preguntas con las mismas opciones de respuesta.
La entrevista semiestructurada	La entrevista fue concebida, dentro de esta investigación, como la forma de abordaje donde se consiguieron las respuestas relacionadas con el objeto de estudio y fue diseñada para lograr la construcción conjunta de significados con respecto al problema de investigación. Como parte del proceso metodológico, se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas a los docentes y estudiantes de la muestra y así se analizó el conocimiento que tienen los sujetos respecto al problema de investigación; de esa forma se obtuvo mayor información que permitió lograr parte de los objetivos planteados.

Revisión documental y productos académicos de los estudiantes	Una fuente muy valiosa de datos cualitativos fueron los documentos y diferentes técnicas que ayudaron a entender el fenómeno central del estudio y le sirvieron al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 433). La revisión documental permitió analizar información que fuera relevante para la investigación, como los resultados de las pruebas SABER en el área de lenguaje de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, aplicadas en 2013 y 2014, y así se tuvo un punto de partida como referente en el desarrollo de las competencias comunicativas que los estudiantes poseían al final de cada ciclo escolar. Dentro de este proceso de investigación, las fuentes primarias, aquellas que estuvieron inmersas dentro de los mismos contextos, resultaron también de gran importancia para el estudio. Es así como se tuvo presente recopilar trabajos, textos, producciones y actividades que desarrollaron los estudiantes en clase y fuera de ella. Además, el análisis de las planeaciones de clase de los docentes de lenguaje, que permitieron analizar el proceso de enseñanza del docente y la forma como aprenden los estudiantes. Un tercer instrumento estudiado fue el Plan de Área de Lenguaje y, finalmente, el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educativo, revisión que permitió hacer una comparación entre el discurso y las prácticas de los docentes.
Grupos Focales	Dentro de la investigación se planteó la realización de dos grupos focales: uno para los docentes de lenguaje y otro para los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11°, con la realización de un taller para cada uno de los grupos. Estos grupos se conformaron según la cantidad existente de estos actores por establecimiento. En el diseño de abordaje se especificó la definición de la estrategia, los objetivos de los talleres, la metodología y las actividades.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Total participantes por instrumento aplicado

<i>Instrumentos cualitativos</i>			<i>Instrumento cuantitativo</i>	
Entrevista semiestructurada	Total docentes participantes	29 rurales y 20 urbanos	Aplicación de encuestas con escala de valoración tipo Likert	
	Total estudiantes participantes	98 rurales y 76 urbanos		
Talleres focales	Total docentes participantes	10 rurales y 4 urbanos por cada I.E. participante	Docentes: 21 preguntas	Total 125
	Total estudiantes participantes	11 rurales y 11 urbanos por cada I.E. participante	Estudiantes: 21 preguntas	Total 461

Revisión documental	A docentes participantes	Plan de aula: 30 en total	Padres de familia: 13 preguntas de carácter sociodemográfico	Total 165
	A estudiantes participantes	Producciones textuales y actividades elaboradas dentro y fuera del aula: 168 en total		
	A instituciones participantes	-PEI: 12 en total - Plan de área: uno por cada I.E. participante - Resultados de las pruebas SABER en Lenguaje 3°, 5° y 9° de 2013 y 2014, grado 11°, 2015		

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recolección de datos: en primera instancia, se diseñaron los instrumentos mencionados y simultáneamente los consentimientos informados para rectores, docentes, estudiantes y padres de familia. Las encuestas fueron revisadas por el director de tesis y validadas por una docente de investigación de la Universidad de Medellín. En segunda instancia, los investigadores gestionaron en las instituciones educativas la aplicabilidad de las técnicas de recolección de la información, empezando por la realización de un pilotaje que permitió nutrir los microproyectos y exponer los datos y su forma de abordaje en sesión de taller de línea para ajustar las preguntas y estrategias planteadas. Los resultados de estas pruebas también hicieron parte del análisis del estudio.

Los espacios y tiempos para la aplicación de las técnicas ajustadas fueron concertados con los rectores, etapa que estuvo sujeta a las eventualidades de los establecimientos y, por tanto, se hizo compleja e incluso modificable respecto a los sucesos emergentes de la cotidianidad. Fue necesario alternar tiempos entre una técnica y otra para desarrollar el estudio en su sentido más amplio. De forma paralela, se registraron algunas interpretaciones y análisis producto de conversaciones y observaciones adicionales a las entrevistas y grupos de discusión, pues se consideró relevante consignar aspectos significativos que no precisamente emergieron de las técnicas aplicadas. Finalmente, se realizó el vaciado de la información obtenida y se generaron los insumos de análisis.

Procedimiento de análisis de la información: la captura de la información de las encuestas se hizo en una matriz en Excel que diseñó una especialista en estadística, quien priorizó información relevante y alimentó la base de

datos convirtiendo y traduciendo la información en medidas de tendencia central (media, moda y mediana), desviación estándar y varianza para la obtención del índice de Alpha de Cronbach.

En cuanto a los datos cualitativos, una vez se obtuvieron en cada municipio, fueron codificados; es decir, se les puso un nombre. Luego se agruparon en listados de códigos que fueron la fuente básica para la generación de las precategorías. Posterior a esto se procedió a la redacción de conceptos derivados de los mismos para ir configurando las categorías del estudio por municipio y luego pasar a la elaboración de las categorías en términos de precisar propiedades y dimensiones de las categorías para su diferenciación. Así, dichas categorías se afinaron con mayores niveles de análisis en sus respectivas propiedades y dimensiones (Coffey y Atkinson 1996; Creswell 1998; Glaser y Strauss 1967; Strauss y Corbin 2002), en lo cual se especifica que siendo las categorías emergentes de los datos no son los datos mismos sino su abstracción. A partir de este ejercicio se organizaron las tendencias de análisis de los datos, que inicialmente fueron elaborados desde cada municipio y se afinaron para la construcción del informe final que integró la información de todos los municipios.

Para el caso de la presente investigación, el análisis de los datos se realizó de forma descriptiva interpretativa, sustentada en la nominación inicial de los datos para la generación de categorías y subcategorías (Tesch 1990; Taylors y Bogdan 1992; Morse, Swanson y Kuzel 2000), al indicar que el análisis descriptivo interpretativo en comparación con el análisis estructural no supone la existencia previa de estructuras o relaciones ocultas y lo que se debe hacer es generar categorías que den cuenta del objeto de estudio. Básicamente, apoyados en Strauss y Corbin (2002) se realizaron los procesos de codificación, siguiendo la guía de técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamenta en datos de Strauss y Corbin (2002); se descubrió, nombró, desarrolló los conceptos y se expusieron los pensamientos y significados de los datos encontrados; también se examinaron minuciosamente las similitudes y diferencias, los acontecimientos, los sucesos que se agruparon en precategorías y categorías. Esto implicó tomar los insumos de la revisión documental: planes de área, planeaciones o guías didácticas, cuadernos y productos académicos de estudiantes y evidencias escritas de grupos focales realizadas. Todo ello se analizó para construir las categorías de forma inductiva y con una lógica de matriz de datos cualitativos.

8.3 Resultados

8.3.1 Resultados cuantitativos

Se consideraron pruebas estadísticas inferenciales que permitieron detectar si existen diferencias entre lo urbano y lo rural en cada uno de los indicadores calculados para los diferentes públicos objeto del estudio, teniendo en cuenta la integración de preguntas que se realizó para dar cuenta de tres elementos importantes expresados en la siguiente tabla.

Tabla 5. Categorías de análisis cuantitativo

Unidad de análisis	Categorías	Abreviatura	Subcategorías
Prácticas Pedagógicas: ejes dinamizadores de la lectura y escritura	Prácticas pedagógicas de lectura y escritura	PLE	Lee-produce textos
	Didáctica e Innovación	DEI	Métodos- diseño- intervención
	Modelos Pedagógicos	MUR	Tradicional-activo- contextos rurales y urbanos

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Comparativo cálculos de los estadísticos docentes

Participante		Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE)		Didáctica e Innovación Intervención (DEI)		Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR)	
	Estadístico	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Docentes	Media	1,810	1,831	2,111	2,136	2,322	2,498
	Moda	2	2	2	2	2	2
	Mediana	2	2	2	2	2	2
	Varianza de los datos	0,562	0,496	0,728	0,781	1,071	1,153
	Desviación Estándar	0,749	0,704	0,853	0,884	1,035	1,074
	Alpha de Cronbach	0,85	0,77	0,79	0,75	0,29	0,45
	Calificación Mínima	5	5	5	5	5	5
	Calificación Máxima	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta aplicada a 125 docentes de los seis municipios participantes, 75 de contextos urbanos y 50 de contextos rurales, nos revela que, aunque matemáticamente existen diferencias entre cada una de las medias calculadas dentro de cada uno de los indicadores, no fue suficiente para concluir que hubiera diferencias entre lo urbano y rural, por lo que se debieron aplicar pruebas de hipótesis para diferencia de medidas.

Tabla 7. Comparativo cálculos de los estadísticos estudiantes

<i>Participante</i>		<i>Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE)</i>		<i>Didáctica e Innovación Intervención (DEI)</i>		<i>Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR)</i>	
		<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>
Estudiantes	Media	2,079	2,029	2,100	2,024	2,032	1,981
	Moda	1	1	1	1	1	1
	Mediana	2	2	2	2	2	2
	Varianza de los datos	1,508	1,258	1,538	1,400	1,717	1,475
	Desviación Estándar	1,228	1,122	1,240	1,183	1,310	1,215
	Alpha de Cronbach	0,82	0,66	0,78	0,69	0,72	0,63
	Calificación Mínima	5	5	5	5	5	5
	Calificación Máxima	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta aplicada a 461 estudiantes, 182 de contextos educativos urbanos y 279 de contextos rurales, revelan que, aunque matemáticamente existen diferencias entre cada una de las medias calculadas dentro de cada uno de los indicadores, no fue suficiente para concluir que existen diferencias entre lo urbano y rural. Por lo tanto, fue necesario efectuar las pruebas de hipótesis para diferencia de medias.

Tabla 8. Comparativo cálculos de los estadísticos padres de familia

Participante		Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE)		Didáctica e Innovación Intervención (DEI)		Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR)	
	Estadístico	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Padre de familia	Media	2,189	1,993	2,328	2,390	1,983	2,087
	Moda	1	1	1	1	1	1
	Mediana	2	2	2	2	1	1
	Varianza de los datos	1,148	1,067	1,848	1,844	1,793	1,999
	Desviación Estándar	1,072	1,033	1,359	1,358	1,339	1,414
	Alpha de Cronbach	0,60	0,80	0,73	0,58	0,14	0,06
	Calificación Mínima	5	5	5	5	5	5
	Calificación Máxima	1	1	1	1	1	1

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la encuesta aplicada a un total de 165 padres de familia de los municipios participantes, de los cuales 75 fueron de contextos urbanos y 90 de contextos rurales, muestran que, aunque matemáticamente existen diferencias entre cada una de las medias calculadas dentro de cada uno de los indicadores, esto no fue suficiente para concluir que existen diferencias entre lo urbano y rural, es frecuente en estos casos que las pruebas de hipótesis se usen para realizar diferencia de medias.

8.3.2 Resultados cualitativos

El desarrollo de las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla se convirtieron en el núcleo de las propuestas curriculares del área de Lenguaje para enriquecer y fortalecer el trabajo pedagógico y las prácticas de aula. Entender el verdadero significado e intención de estas competencias le permite al docente tomar decisiones frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del currículo que delimite el PEI del establecimiento educativo donde labora. Es así como este estudio se adentró en las categorías en las que se hubo sintetizado el análisis cualitativo que le es propio, permitiendo hacer

una aproximación a las prácticas pedagógicas y a los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, además, de un análisis comparativo de las prácticas implementadas en contextos educativos urbanos y rurales de los seis municipios participantes.

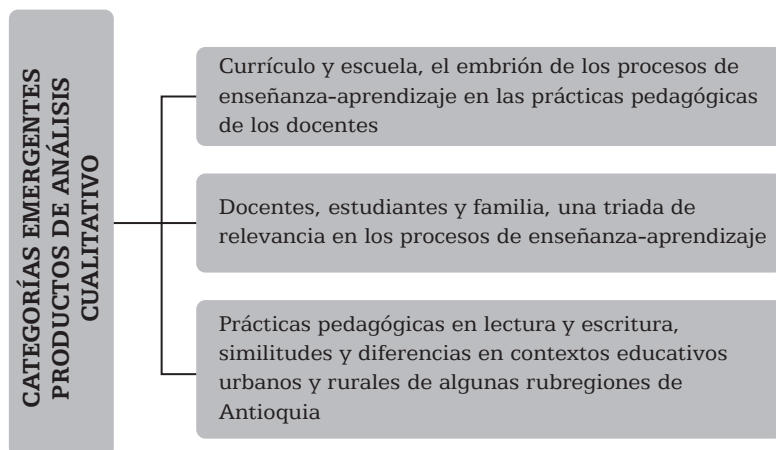


Figura 1. Categorías emergentes del análisis cualitativo

Fuente: elaboración propia.

Currículo y escuela, el embrión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las prácticas pedagógicas de los docentes

En este estudio, la práctica pedagógica se comprendió como el conjunto de acciones, estilos, metodologías, estrategias y las maneras de sentir, de percibir y concebir la educación, constituidas en un sistema estructurado de múltiples dimensiones en el que la escuela respalda cada día su existencia: el currículo; que a su vez, soporta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educativo donde se configuran las dinámicas de reflexión permanente y de reconstrucción de los horizontes de cada escuela. En ella, los actos de leer y escribir están presentes como actividades procesuales inherentes en los modos de adquisición de conocimientos; por ello, a continuación, se exponen los aspectos relacionados con el entramado curricular de donde se derivan las prácticas pedagógicas de los docentes.

El primero de ellos hace referencia a los *Modelos Pedagógicos*; del que se concluyó que en los municipios participantes se desarrollan prácticas que coinciden medianamente con los adoptados por los establecimientos educativos investigados, que en el caso de los diez urbanos, gira en torno al Constructivista, Humanista y al Desarrollista Social, mientras que en

los catorce establecimientos rurales, son modelos activos flexibles como la Escuela Nueva, la Postprimaria y la Telesecundaria; aunque también se hallaron metodologías como la alfabetización tradicional, la alfabetización funcional y la alfabetización digital. Se encontraron modelos en construcción en algunas instituciones, toda vez que los existentes no están siendo interiorizados de forma pertinente. Asimismo, un distanciamiento entre el modelo pedagógico y su aplicación en cuanto a la formulación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas intervenidas. Por lo anterior, se deduce que, en cada contexto, son los docentes quienes desde sus estilos, creencias, formación disciplinar y didáctica, direccionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que resulta en prácticas de aula dadas por una mixtura de metodologías en los procesos.

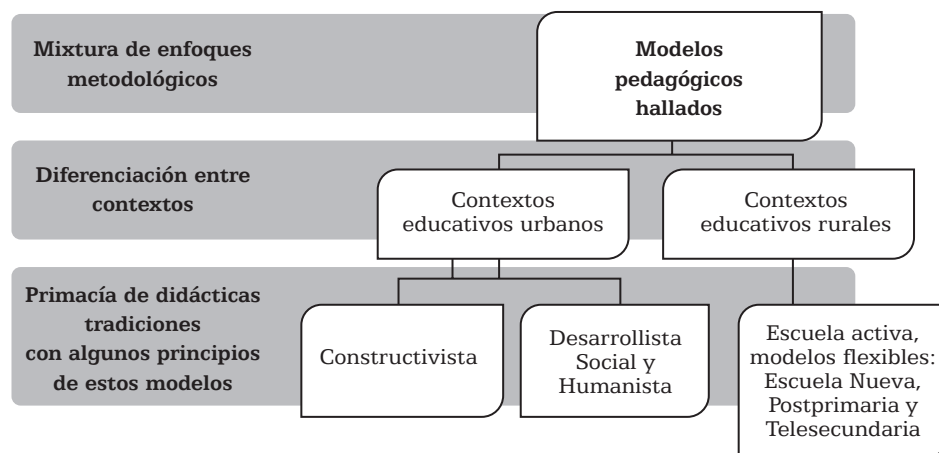


Figura 2. Modelos pedagógicos

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *plan de estudios*, los *microcurrículos* y la *planeación en el área de lenguaje*, son los referentes de calidad el punto de partida en la construcción de estos documentos, ello complementado con la formación y autoformación de los profesores; sin embargo, en este estudio se encontraron situaciones que develan que dichos referentes de calidad están siendo, en algunos casos, obviados en la práctica pedagógica. Puede decirse que se hallaron docentes que llevan un proceso de planeación rigurosa que responde a algunos criterios institucionales en los que proyectan las actividades, estrategias, competencias y procesos evaluativos; que en algunos casos se les dan a conocer a los estudiantes mientras que en otros no; lo que lleva a deducir, que alumnos de varias instituciones desconocen las competencias

y los propósitos de formación del área de Lenguaje. También se observó que las instituciones manejan diferentes formatos de planeación, por cuanto las secuencias didácticas, los proyectos de aula y las unidades didácticas, entre otros, son las formas de estructuración a las que recurren. Se halló además que existen proyectos alternativos para la enseñanza de la lectura y escritura que son transversales a otras áreas; cuya aplicación resulta en muchos casos compleja por la concepción que se tiene que leer y escribir son tareas propias del maestro de Lenguaje. Se encontró también que, en algunos establecimientos, no son los maestros de Lenguaje quienes construyen las planeaciones, sino un docente tutor externo que acompaña las prácticas de aula de los docentes.

De otro lado, dichos planes están siendo minimizados a las guías de la escuela rural en todas sus dimensiones y a diferentes libros de editoriales en el contexto urbano, aunque se complementa con contenidos digitales a los que poco se les asigna un claro lugar de significado formativo más allá del dispositivo técnico; un prototipo de plan de estudios que prioriza los textos literarios, muchas veces sin intencionalidad pedagógica; que no expresa con claridad los procesos de recuperación del área. En ellos se observó una lista de contenidos que privilegia el componente gramatical de la materia y excluye, en cierta medida, el sentido completo de la misma.

A nivel general, tanto en lo rural como en lo urbano se encontró que los docentes planean con ciertos vacíos conceptuales, de forma individual o colectiva, mostrando una preocupación por organizar sus clases desde experiencias propias o ajenas; pero con falencias desde las disposiciones legales. Es preciso mencionar lo complejo que muchas veces resulta para los profesores construir la planeación, toda vez que esta acción se encuentra permeada por iniciativas políticas que promueven reestructuraciones en cada periodo de gobernación, esto sumado a las presiones de los directivos docentes que con el ánimo de cumplir su labor coaccionan este ejercicio.

En esta categoría resultó de gran relevancia mostrar *las prácticas evaluativas en lectura y escritura* que se hallaron en los establecimientos participantes. El estudio encontró que a las pruebas externas se le asignan un lugar importante en la escuela por el significado que han tomado en el sistema educativo nacional. Los diferentes tipos y herramientas de evaluación observados proporcionan a los estudiantes oportunidades para su aprendizaje en lectura y escritura, pero se ciñen a los métodos tradicionales y de orden cuantitativo donde predominan los dictados y las evaluaciones escritas individuales; además, se encontró que los docentes difícilmente hacen retroalimentación, justificados en la cantidad de estudiantes por aula; por

ello, las marcas como las X o los “chulitos” se visibilizaron categóricamente, obviando, en muchos casos, correcciones formativas. Lo que deja ver que se implementa la evaluación sumativa en gran medida y como requerimiento indispensable en las instituciones educativas y pocas veces se efectúa la evaluación cualitativa (formativa), en la que debe evidenciarse la autoevaluación, la heteroevaluación y coevaluación.

La evaluación se plantea como una herramienta percibida por algunos estudiantes como un ejercicio de enfoque tradicional, prescrita por procesos memorísticos que determinan los conocimientos asimilados y que distan de manera significativa de la lógica pedagógica en el ejercicio de evaluar formativamente. Las prácticas evaluativas conllevan algunas dificultades como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que requieren evaluaciones diferentes. La escuela, por lo general, pasa por alto estas particularidades y tiende a homogenizar las prácticas evaluativas, aspecto observado en el taller de comprensión lectora donde la herramienta preponderante en el proceso lector es muchas veces extraída de cartillas y libros del área; otras veces, diseñado por el docente con el desconocimiento de las categorías para el análisis de la comprensión lectora, desde los lineamientos curriculares.

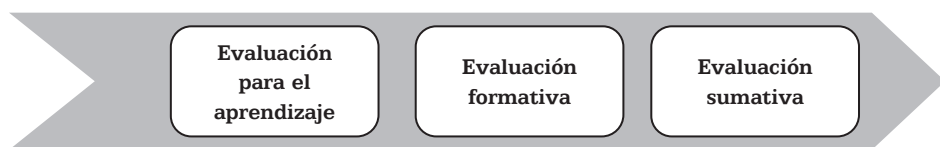


Figura 3. Prácticas evaluativas

Fuente: elaboración propia.

Docentes, estudiantes y familia, triada relevante en procesos de enseñanza-aprendizaje

Los docentes, los estudiantes y los padres de familia conforman una micro-sociedad donde se tejen espacios de construcción de significados y sentidos. Ellos toman un lugar en este estudio, por lo que se aborda primero al profesor quien debe poseer unas mínimas competencias que se visibilizan a través de sus aptitudes, actitudes y acciones en diferentes campos. “Jalonador” es el calificativo que emplea los Lineamientos Curriculares para referirse a su rol, toda vez que debe asumir una actitud de constante indagación y al que se le atribuye el hecho de problematizar, cuestionar e incitar constructos discursivos en los estudiantes, que le lleven a desarrollar y potencializar sus competencias comunicativas. Bajo esa misma línea, se considera al

docente como un actor central que media en actos sociales y culturales y en las interacciones entre él y sus estudiantes, entre estudiantes, y entre estudiantes y conocimiento. Además, es quien dinamiza los procesos, por cuanto en comunión con otras instancias que hacen parte del currículo escolar, toma decisiones para atender las exigencias del PEI y otras del sistema. Así pues, se da cuenta a continuación de las subcategorías que emergieron para explicar este apartado.

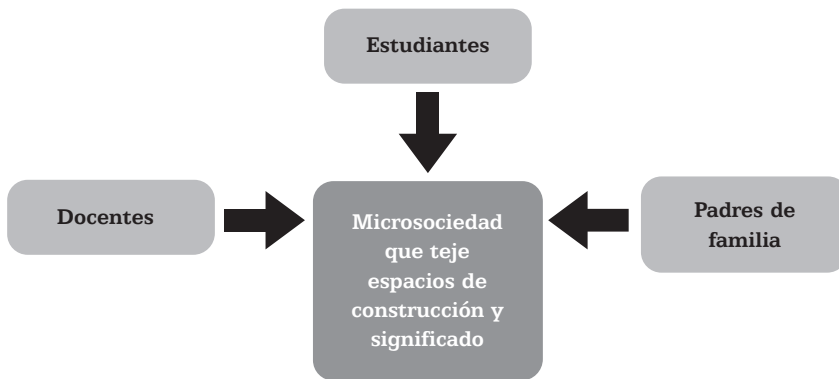


Figura 4. Sujetos activos en el proceso escolar

Fuente: elaboración propia.

Las competencias específicas del área de lenguaje, un entramado de elementos teórico-prácticos fundamentales para la lecto-escritura

Las competencias, entendidas como "las capacidades con que una persona cuenta para...", suelen ser visibles a través del desempeño comunicativo del sujeto, sus actitudes y acciones en diferentes campos; y son esenciales dentro del desarrollo curricular. Son ellas las que enmarcan la ruta de elementos que debe conocer el docente de Lenguaje para sus prácticas pedagógicas. Ahora bien, aquellas competencias asociadas al Lenguaje (la gramatical, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética) sirven de apoyo para la comprensión de los procesos del área y son resignificadas por los maestros. En esta investigación se evidenció que los docentes las confunden con las competencias generales y las comunicativas; además, no le atribuyen el valor que tienen ni identifican el momento en que deben potencializarlas en sus estudiantes. Este desconocimiento se extiende a los estudiantes, quienes afirmaron ignorarlas.

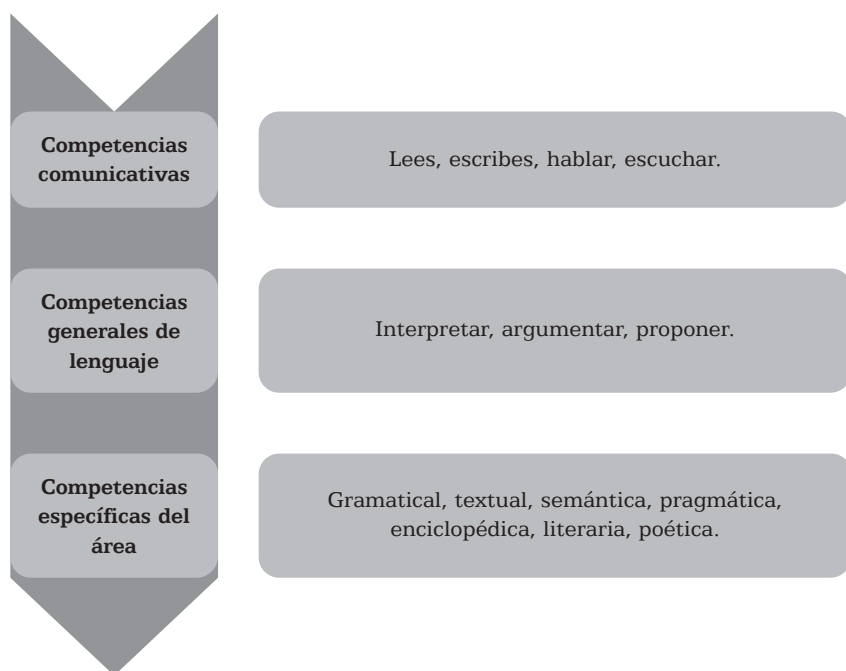


Figura 5. Competencias en lenguaje

Fuente: elaboración propia.

En correspondencia con lo anterior y respecto al saber disciplinar de los docentes en contraste con las prácticas desarrolladas, se halló que media significativamente en las prácticas pedagógicas el conocimiento de lo que enseñan o deben enseñar los profesores en el área de Lenguaje, así como también su didáctica y la forma como esos contenidos son llevados al aula. En un buen porcentaje, los docentes participantes están formados en básica primaria y allí se desempeñan, por lo que es propicio analizar su idoneidad para la enseñanza del Lenguaje, gracias a las distintas áreas que en su etapa de formación se vieron abocados a tantear, donde en muchos casos, pusieron el énfasis en otras materias del currículo y no en lengua castellana. Si bien se encontró un manejo adecuado de estrategias y situaciones de aprendizaje interesantes, muchos profesores no cuentan con un dominio específico de la asignatura. Adicional a ello, el docente enfrenta también necesidades de atención, comprensión y motivación del estudiante hacia la lectura y la escritura, viéndose inclinado a implementar estrategias desde su sentir y sus creencias. Fueron evidentes las dificultades que afrontan como la falta de espacios propicios para el aprendizaje, el poco material didáctico y los mínimos recursos tecnológicos en contextos rurales; y las actitudes de sus

estudiantes como la pereza para estudiar, la apatía por la lectura y la carencia de hábitos lectores.

Para subsanar en cierto modo estas falencias, se encontró que algunos docentes de Lenguaje aplican estrategias que se convierten en *experiencias significativas* que los han llevado a desarrollar proyectos con buenos resultados en lectura y escritura; por esto, de manera simultánea a esta investigación, se diseñó un modelo guía preliminar de orden didáctico-pedagógico orientado al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura desde las experiencias significativas de algunos profesores de este estudio. En los seis municipios participantes se logró identificar maestros que sistematizan iniciativas, que han participado en eventos y círculos pedagógicos de alto nivel, que hacen parte de redes de Lenguaje y que buscan diferentes formas de actualizarse. En las entrevistas, los docentes manifestaron un interés muy marcado por mejorar día a día sus prácticas pedagógicas y sus experiencias personales mediante la socialización de saberes. Lo que resulta ser una interesante apuesta a las transformaciones de la enseñanza, ya que se involucran conocimientos y experiencias propias, con las de otros que aportan a mejorar las propuestas didácticas del lenguaje.

A pesar de ello, se logró evidenciar que las salidas pedagógicas, los clubes de lectura y otras estrategias como el periódico mural en el que se puede exponer producciones de estudiantes no existen en los establecimientos. Asimismo, el aprovechamiento del repertorio de libros y otros materiales de las bibliotecas es realmente poco y las alternativas para un uso intencionado, no se visualizan. En cuanto a los proyectos de lectura y escritura, se observó que, en algunas instituciones participantes, literalmente no funcionan ni tampoco se encuentran constituidos en el PEI.

Sobre la posición del estudiante y el rol del padre de familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura

En cuanto al estudiante, en esta investigación se parte del concepto de éste como sujeto activo, capaz de emitir juicios de valor, de expresar su opinión y de tomar decisiones. Dicho esto, se encontró que los alumnos de primaria, perciben que sus docentes de Lenguaje poseen un dominio disciplinar del área y que se preocupan por sus aprendizajes. El vínculo afectivo y la empatía en este caso, entraron a mediar las opiniones de los niños. Mientras que los estudiantes de secundaria hicieron una separación del vínculo sentimental y se mostraron más imparciales frente a las concepciones del docente y la forma como enseñan el área de Lenguaje. Se pudo develar también que el lugar que cobra la lectura y la escritura en los alumnos reaviva la misión de

la escuela, por cuanto en estas prácticas ellos reconocen un alto valor social y cultural porque les ayuda a comprender y ser comprendidos, potenciar la imaginación, aprender e interactuar con el otro. Sus concepciones permiten determinar que el leer y escribir les agrada, pero desde didácticas motivadoras, innovadoras y divertidas que logren cautivarlos y conectarlos.

Respecto a los padres de familia, se observó que aquellos que acompañan la formación escolar de sus hijos suelen gozar de mejores desempeños por parte de sus acudidos. En contextos urbanos se apreció que existe una tendencia más notoria en el hábito lector en casa, por lo que se analiza que ello se deba al nivel de escolaridad y a la cantidad de materiales de lectura que son más evidentes en familias de esta zona. Distinto ocurre en las familias de contextos rurales, donde el nivel de escolaridad de los padres es inferior y donde el material de lectura es menor. Se resalta también el acompañamiento de padres a estudiantes más marcado en primaria que en secundaria, que puede establecerse como la autonomía que se le asigna al adolescente en su proceso de formación.

En algunas instituciones, a los padres de familia se les brindan talleres para que puedan apoyar las tareas y trabajos de refuerzo en los hogares. De igual forma, se observó que la escuela involucra mucho más al padre de familia en la actualidad haciendo uso de nuevos modos de comunicación; además, se trabajan proyectos de lectura con los que se busca una articulación con el acudiente que favorece las interacciones y las relaciones familia-escuela.

Prácticas pedagógicas en lectura y escritura, similitudes y diferencias en contextos educativos urbanos y rurales de algunas subregiones de Antioquia

Plasmar una diferenciación entre las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos implementados por los docentes de Lenguaje en la enseñanza de la lectura y la escritura y la forma como lo asimilan y desarrollan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en contextos rurales y urbanos de diferentes municipios de Antioquia, resulta complejo por cuanto se encontraron estrategias y actividades muy similares en casi todas las prácticas de aula relacionadas en este sentido. Además, de ello se considera improbable enmarcar lo característicamente rural y lo particularmente urbano de los municipios participantes, toda vez que las condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales de estos escenarios y sus habitantes, dificultan su clasificación.

Similitudes: se encontraron estrategias motivantes y enriquecedoras, mientras otras siguen enmarcadas en didácticas tradicionales que poco

trascienden en los desempeños y las actitudes de los estudiantes. Los talleres en clase y las tareas para la casa son prácticas comunes en la escuela, como también la lectura de textos narrativos y literarios, de poemas y de imágenes; la lectura secuencial, la silenciosa, en voz alta, la lectura individual y grupal, el desarrollo de cuestionarios, conversatorios, la realización de consultas, elaboración de resúmenes, mesas redondas, debates, exposiciones y la composición de ensayos, así como también la producción de textos orales. En la básica primaria se observó una fuerte inclinación por los textos narrativos, sobreponiéndolos por encima de otros textos por considerárseles más llamativos y significativos para los niños. Se materializan también los juegos, las dinámicas, la lectura de textos virtuales en formatos multimedia y la implementación del trabajo cooperativo en el aula que contribuye al tiempo efectivo de clase y a manejar dificultades relacionadas con los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, la creación de cuentos inéditos y contruidos en familia, la incorporación del cine y los medios masivos de comunicación en la oralidad y en la producción textual, la participación de estudiantes en iniciativas de lectoescritura estatales y departamentales y el desarrollo de proyectos de aula.

Por otro lado, se identificaron prácticas que develan debilidades en el ejercicio de la enseñanza como el desconocimiento, por parte de los docentes, de lecturas significativas y pertinentes para los niños y jóvenes, la insuficiente lectura de libros en cada periodo académico y la carente aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura y la escritura. Se encontraron también profesores que no abordan estas habilidades como construcciones con sentido y como prácticas socioculturales para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía. En la enseñanza de la lectura inicial se halló que persiste la aplicación del enfoque silábico, que aunque no es inadecuado, está por encima de otros métodos; lo que permite deducir que los espacios de formación en los que participan los docentes son insuficientes, que están 'emparentados' con un solo estilo de enseñanza o que desconocen las nuevas contribuciones científicas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

El estudio identificó que se privilegia el aula por encima de otros escenarios para el aprendizaje; aun cuando docentes y estudiantes reconocieron la favorabilidad de otros espacios para la educación, pero destacando lo difícil que resulta hacerlo por la responsabilidad y la tramitología que implica.

Se encontró también un acento prominente sobre el componente gramatical del área, reduciendo los actos de leer y escribir al dominio estructural y mecánico, carentes de sentido y significado; como también prácticas basadas en enseñanzas y aprendizajes memorísticos y prescriptivos de la asignatura;

igualmente, elementos de orden tradicional que obedecen al desarrollo de contenidos de manera mecánica, que generan una participación pasiva y desmotivación por parte de los estudiantes. Todo ello ha dado lugar al conglomerado de contenidos que saturan el plan de estudios de Lenguaje, minimizándolo a un estado más gramatical que semántico, estético o pragmático del mismo.

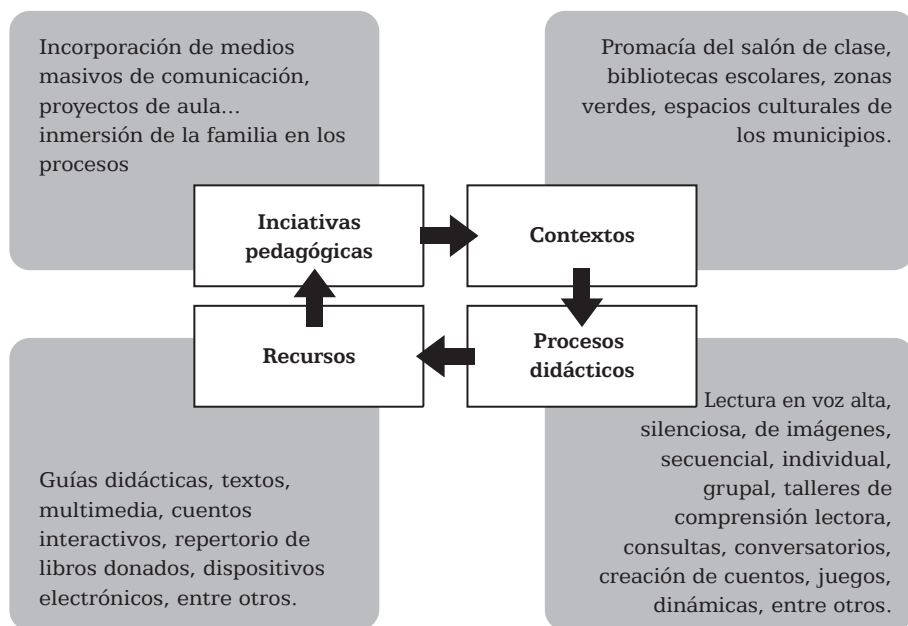


Figura 6. Semejanzas entre las prácticas pedagógicas

Fuente: elaboración propia.

Las prácticas pedagógicas en lenguaje presentan una marcada subordinación de las pruebas SABER. La implementación de ejercicios relacionados con estas pruebas enriquece los procesos formativos, pero también los limita, ya que desde ellas se derivan talleres con estructuras semejantes, diseñados en su mayoría por los profesores que en muchos casos desconocen las competencias, los componentes y los propósitos de estas pruebas, además que se ven abocados a desarrollarlas con mayor periodicidad y a incluirlas en la planeación curricular con vacíos conceptuales y procedimentales.

Diferencias entre contextos: en las instituciones educativas urbanas se observó que reciben más apoyo económico, tecnológico y más acompañamiento pedagógico en comparación con las rurales. En este contexto suele privilegiarse didácticas donde se otorga una mayor participación del estudiante

en su proceso de aprendizaje, al fomentar una mayor concepción de la responsabilidad e independencia en el mismo. Dichas didácticas implican que el docente está pensando en el estudiante con mayor nivel de autonomía; los resultados de las pruebas externas en lenguaje demuestran que, en efecto, las instituciones urbanas tienen mejores desempeños, aun cuando se atiende una población estudiantil mucho más numerosa que en la zona rural. Éstas acceden a más iniciativas y proyectos nacionales y departamentales y a jornadas de salud mental y física, retiros espirituales, semanas culturales y deportivas, semilleros de investigación y de preparación para la presentación de pruebas externas, que convocan los municipios.

Por su parte, los docentes hacen un mayor uso de las bibliotecas, las salas audiovisuales y de herramientas tecnológicas que permiten un acercamiento a las nuevas formas de leer y escribir; también se halló que algunos de ellos orientan los procesos bajo la texto-lingüística de Van Dijk y el método global de Ferreiro y Teberoski.

En las instituciones educativas de las zonas rurales se halló que la práctica pedagógica es menos vinculante con la autonomía del estudiante y ello se refleja en las estrategias didácticas que efectúan los docentes, mediadas por la concepción que tienen del alumno del campo en condiciones de diversas carencias y un estilo de vida diferente. Ninguno de sus docentes está formado en educación rural, pero unos pocos han venido cualificándose por las acciones que se encuentra efectuando el departamento en esta metodología.

Un aspecto que favorece las instituciones rurales son los proyectos del Ministerio de Educación y de distintas fundaciones que les conceden materiales educativos a las escuelas y a las familias, algunas veces, con el acompañamiento pedagógico de tutores o gestores. Sus escuelas están enfocadas por el modelo de Aula Activa, donde se trabaja con una guía de auto aprendizaje y como ya se planteó, la metodología Escuela Nueva, Postprimaria y Telesecundaria. Los pocos espacios de cualificación que tienen los docentes se dan a través de talleres vivenciales o microcentros y orientan varios grados de manera simultánea y en muchos casos, en más de una disciplina del saber, pero pueden actuar de manera más autónoma frente a las metodologías. Es de anotar que en el contexto educativo rural surgen posibilidades de interacción con el entorno que se aproximan más a la vivencia directa con la naturaleza, en este sentido se percibe una mayor fortaleza en el uso del entorno como recurso de aprendizaje.

8.4. Discusión de resultados

Desde García, Loredó y Carranza (2008), la práctica pedagógica se concibe como una actividad dinámica y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, y al abordar los resultados de esta investigación, se evidencia una práctica que posee características particulares de acuerdo al contexto en el que se desarrolla y los medios a los que tiene acceso. En las prácticas pedagógicas, según Guerrero y Ragel (2004) se realizan procesos de reflexión sobre las acciones desarrolladas, lo que da origen a una verdadera actividad intelectual que inicia con la identificación de las actividades que están en capacidad de hacer los estudiantes, para así determinar la incidencia del accionar educativo; lo cual implica poner en juego lo que Vasco (2004) denomina las competencias de los docentes: tener dominio disciplinar del área, saber transmitir el conocimiento, saber implementar metodologías y estrategias para que los estudiantes aprendan, evaluar los procesos de aprendizaje formativamente, aplicar procesos de investigación y desarrollar proyectos con miras a solucionar problemas locales, aunque Ateş, Yıldırım y Yıldız (2010), a partir de un proceso investigativo, confirman que la gran mayoría de los docentes no tienen la información correcta para tratar algunas dificultades de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura en la escuela y que su formación pedagógica y disciplinar nunca los ha orientado a suplir dichas necesidades y dificultades educativas en los estudiantes, a su vez Al-dhafiri (2015), en un estudio realizado a docentes del grado primero, detectó que los maestros de este grado, realizan con mayor frecuencia prácticas inapropiadas para el desarrollo de la lectura y la escritura en relación con las que sí son apropiadas.

Asimismo, Rodríguez y Ponce (2013) manifiestan que desarrollar prácticas pedagógicas de aula que cumplan con las expectativas de los estudiantes, requiere de momentos y modelos de preparación, en los cuáles, el docente adquiera competencias en cómo crear espacios didácticos, donde los estudiantes descubren, exploran, y construyen conocimientos en lugar de solo estar practicando destrezas; igualmente, Cartolari y Molina (2015) concluyen, a partir de las diferentes percepciones que tienen los estudiantes de sus docentes en un estudio realizado en Argentina, que leer y escribir para aprender contenidos disciplinares implica poder adentrarse, paulatinamente, en las particulares formas de pensar y hacer con el discurso escrito en determinada área del conocimiento.

De igual forma, Duque (2009) plantea que las prácticas pedagógicas tienen una intención y, por lo tanto, son una práctica social objetiva, donde actos y conocimientos se ponen en juego en la escena educativa. Según

Gimeno (2013) el docente es una imagen que predomina decisivamente en los estudiantes, sin embargo, se cuestiona en el cómo lo hace y en qué influye. Por su parte, Pleschová y McAlpine (2016) encontraron en su investigación que las prácticas pedagógicas más empleadas por los profesores a la hora de transmitir sus conocimientos a sus estudiantes destacan la planificación de lecciones, textos asignados a estudiantes que leen individualmente, enseñanza en grupos pequeños y grandes, supervisión, discusión, el trabajo en grupo, una sesión de lectura y otra de consulta, evaluación donde los participantes puedan hacerlo sobre sus problemas de enseñanza en compañía de su docente utilizando varias pedagogías, conceptos, modelos tradicionales y principios. Implementando un enfoque crítico reflexivo a la enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento. De esta manera, los profesores podrán superar las limitaciones de su entorno que se presentan a diario en el aula de clase y hacer frente a sus concepciones de enseñanza con la realidad del aprendizaje de los estudiantes, como un elemento útil para facilitar la aplicación del conocimiento en la práctica docente.

Al respecto, Hernández y Flores (2015) expresan que son los docentes quienes tienen la responsabilidad de guiar hacia la calidad o el fracaso del sistema educativo y son los señalados en las instituciones en cuanto a los resultados obtenidos. Lo que deja al docente en un lugar difícil en tanto se le otorga una responsabilidad con el otro. En este orden de ideas, los datos emergentes de la investigación plantean que los docentes tienen clara la responsabilidad social y académica que se les ha entregado, pero, al igual que en los estudios presentados, se observó que el maestro es reacio al cambio en sus prácticas y en su discurso, toda vez que significaría una transformación de su gestión de aula. Con relación a ello, Rocha (2012) manifiesta que una de las formas de medir la calidad docente consiste en que los alumnos se sientan satisfechos con lo que aprenden y a la vez esto se vea reflejado con el desempeño escolar esperado. Mientras que Luna (2013) plantea que las competencias docentes, incluida la investigativa, debe fortalecer el ejercicio del maestro, romper con el tradicionalismo y dirigir la acción pedagógica a la producción de conocimiento; por lo tanto, el concepto de competencia debe ser apropiado y resignificado desde el acto pedagógico del maestro porque trasciende y actúa en otros sujetos.

Según se estableció en los resultados, los maestros confunden o desconocen las competencias del área; además, están sometidos a diferentes cambios de políticas educativas en cortos espacios de tiempo, lo que le obliga a modificar e implementar diferentes conceptos y estrategias dentro del aula de clase. Desde esta perspectiva Comesaña, Moledo y Rego (2014),

encontraron en su investigación; en primer lugar, que en las aulas de clase hay poco fomento de competencias y, en segundo lugar, que el tiempo de formación de los docentes es limitado y sus perspectivas metodológicas no son versátiles en cuanto a su adecuación a distintos contenidos; por lo que se recomienda que es necesario recurrir a herramientas formativas que estimulen en los alumnos competencias consideradas para obtener prácticas educativas de calidad. Puesto que en la actualidad los docentes deben reconocer los estándares básicos, competencias generales, competencias específicas, habilidades comunicativas, derechos básicos de aprendizaje y niveles de lectura; por ello, se encontró que generalmente toma lo que para él es más fácil de enseñar o lo que la institución disponga.

Dentro de los resultados en este estudio se halló que el discurso del profesor se centra en las competencias generales básicas, las que según Castillo et al., (2007) son transversales a todas las áreas, como la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, obviando en muchos casos las específicas que son la gramatical, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética; lo que llevó a reflexionar acerca de la importancia de la idoneidad académica de los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, de manera que se orienten los procesos de forma adecuada y acorde a referentes de calidad. De ahí que las prácticas pedagógicas del maestro de Lenguaje se deben focalizar en los aspectos más relevantes que hacen parte de la construcción de los aprendizajes propios del área, según lo proponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). Esto posibilita tener claridad frente a lo que el maestro debe poseer y lo que debe proponer para que los estudiantes alcancen sus conocimientos.

De acuerdo con López (2008) "El discurso pedagógico debe estar atravesado por la coherencia entre lo pragmático de lo metodológico y reflexionado de lo teórico" (p. 72), lo que implicaría poner en uso los conocimientos y reflexionar sobre ellos fundamentados desde el conocimiento teórico, lo que a su vez ratifica lo expuesto en el contexto de la investigación: lo práctico y lo teórico deben articularse de tal forma que sea como una amalgama donde ninguno de sus componentes se separen en tanto la función de la educación sea formar integralmente a los estudiantes.

Desde esta perspectiva se establecen diversas prácticas pedagógicas según los espacios y escenarios educativos, los cuales cuentan con medios específicos y características diferentes pero que tienen el mismo horizonte para llegar al ideal de producción esperada: formar lectores y escritores competentes como lo establece Lorenzatti y Cragolino (2008), al mostrar la importancia de la lectura y la escritura en la institución escolar y fuera de ella. Estos procesos

tienen existencia social más allá de las voluntades individuales, que están dadas por las complejidades de los diversos contextos. Por ello, Cassany (2011) plantea estrategias como leer en clase de manera cooperativa, dedicar más tiempo a la interpretación por parte del estudiante, promover su participación activamente y motivarlo a realizar intercambios en la elaboración de ideas con sus compañeros, lo que consideramos estrategias de impacto, pertinentes y trascendentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Al examinar cuidadosamente estas investigaciones se encuentra similitud con lo encontrado en todas las instituciones educativas participantes del proyecto; por lo que Cassany y Vázquez (2014) proponen vivir la lectura y la escritura a través de textos digitales, obras literarias y evaluaciones en el entorno virtual dentro del aula, aprovechando recursos tecnológicos como computadores e internet, enseñando a usarlos, aprovecharlos y a desarrollar las prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC. Al respecto Edwards-Groves (2012) manifiesta que el uso de la tecnología en la sociedad ha manifestado un paisaje cambiante para la producción de textos en las aulas. Este trabajo presenta una forma de entender cómo los cambios en la naturaleza del aprendizaje han transformado las prácticas de escritura y pedagogías de los docentes. Se basa en un estudio empírico que investiga cómo la pedagogía de la escritura, la creatividad y la tecnología convergen en la práctica para cambiar la cara de aprendizaje en el aula y las interacciones en torno al texto su producción. Al respecto se ha encontrado que la mediación tecnológica no corresponde a una estrategia apropiada y reconocida por los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Núñez et al., 2019).

Otra investigación realizada por Meyer et al., (2010) en un estudio realizado a estudiantes de cuarto a sexto, encontraron que los estudiantes que implementan herramientas electrónicas en la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, demuestran mejoras significativas en estas dos habilidades. En esta línea de ideas, Azlim, Amran y Rusli (2015) después de hacer su trabajo de investigación, lograron concluir que la utilización de la tecnología educativa es capaz de soportar los cambios rápidos en las demandas de mundo moderno, y Kist, Carvalho y Bittencourt (2013), pretendieron mostrar cómo las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes cambian cuando reciben pleno acceso a un ordenador portátil. De su investigación concluyeron que el portátil crea condiciones que favorecen la alfabetización de los niños, la fluidez del lenguaje escrito y el desarrollo de la fluidez tecnológica.

No obstante, se pudo observar que en contextos educativos rurales de Antioquia, las acciones que proponen los autores resultan complejas por cuanto son pocos los recursos tecnológicos que tienen y, en cierta medida,

por el modelo pedagógico que las caracteriza, donde según Villar (2010), los educadores reciben capacitación a través de talleres vivenciales, siguiendo metodologías similares a las que se aplican a los estudiantes para llegar al desarrollo de procesos significativos de lectura y escritura a través del apoyo en las guías didácticas de Escuela Nueva y otros materiales e instrumentos educativos que no son precisamente tecnológicos.

Otro elemento importante que surge en la discusión permite establecer que la planeación de aula se constituye en un factor de éxito para que los estudiantes alcancen los aprendizajes, toda vez que reúne elementos fundamentales de la práctica pedagógica como las estrategias metodológicas, la evaluación, la concepción de desarrollo que contempla los tipos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, las metas y contenidos programáticos; elementos que hacen parte del currículo escolar y que deben estar plasmados en la planeación del maestro como carta de navegación. Según Flórez (2010) "Planificar es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes" (p. 1). En el estudio se encontró que la planeación se encuentra permeada por situaciones que dificultan su diseño y realización exitosa, toda vez que los vacíos conceptuales respecto a los referentes de calidad y a las competencias y componentes del área fueron un hallazgo común.

Otro componente que da cuenta de las prácticas pedagógicas respecto al logro de los objetivos, es el de evaluación. En la investigación se evidenció que los docentes participantes la conceptualizan como proceso de formación y valoración de los aprendizajes; sin embargo, en las producciones de los estudiantes aparece el componente tradicional y las marcas de bueno y malo representados por símbolos como el "chulo" y la X. La retroalimentación aparece a baja escala y en los procesos de lectura y escritura están reducidos al orden sintáctico y ortográfico, lo cual ha mostrado lograr efectos negativos en el aprendizaje por cuanto no posibilita componentes socioformativos (Hernández et al., 2014). Al respecto, Sotomayor et al. (2014) plantean que en los procesos evaluativos de escritura los docentes deben tener claros los criterios de evaluación y se focalicen los aspectos puntuales de las producciones de los estudiantes, lo que implica respetar niveles y estilos de aprendizaje.

Existe una concepción tradicional de los procesos de evaluación en los resultados arrojados por la investigación, en contraposición al discurso actual que privilegia la evaluación formativa. Este tipo de evaluación consiste en la observación permanente de rendimiento académico del estudiante a través

de un seguimiento durante todo el proceso de formación. Esto permite verificar en el alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la solución de problemas. Según Iafrancesco (2002), la evaluación va articulada a los procesos de formación y a las prácticas del docente en función de aprendizajes significativos, pero Martínez y Mercado (2015) expresan que existen dificultades articuladas a las prácticas evaluativas como el número de estudiantes por grupo, lo cual incide en el tiempo para revisión de estos, la relevancia que los maestros dan a los instrumentos que aplican y, finalmente, la falta de formación en procesos de evaluación; lo que va en correspondencia con el discurso de los docentes frente a la actitud que asumen en la práctica evaluativa de lectura y escritura que se inclina por una evaluación sumativa ignorando procesos formativos, justificados en la población estudiantil numerosa que impide revisiones exhaustivas; además de la escasa cualificación al respecto.

8.5 Consideraciones finales

De acuerdo a lo encontrado en las categorías que emergieron en los resultados cualitativos, especialmente en la denominada *Prácticas pedagógicas en lectura y escritura, similitudes y diferencias en contextos educativos urbanos y rurales de algunas subregiones de Antioquia*, es preciso considerar que las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, en la educación básica primaria, secundaria y media en instituciones y centros educativos urbanos y rurales de los diferentes municipios investigados en el departamento de Antioquia, se muestran similares. En sí, la práctica pedagógica se identifica como un conjunto de acciones desarrolladas en el aula, que son determinadas por los estilos, metodologías, estrategias y dinámicas propias del docente y que son respaldadas a través de los diseños curriculares de cada una de las instituciones educativas, las planeaciones de clase, la aplicación de referentes básicos de calidad y que se inscriben en un modelo pedagógico determinado.

Desde esta perspectiva, se halló que los modelos pedagógicos en los cuales se circunscriben las prácticas pedagógicas de los docentes investigados y los procesos didácticos desarrollados en el sector urbano, emergen de corrientes pedagógicas desarrollistas, humanistas y constructivistas, y en los contextos educativos rurales, se enmarcan en las metodologías activas, propias del modelo constructivista, las cuales orientan sus procesos de enseñanza aprendizaje en la relación directa de los sujetos con el entorno natural y con los otros, desde el trabajo cooperativo en el aula y la proyección social a la comunidad. En este sentido, se encontró que, en las prácticas

pedagógicas tanto a nivel urbano como rural, se refleja poca apropiación conceptual por parte de los docentes, los estudiantes y los padres, lo cual nos lleva a deducir, que existe un gran distanciamiento entre el modelo pedagógico y su aplicación.

Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes, además de inscribirse en un modelo pedagógico específico, en los últimos tiempos se han visto permeadas por otro tipo de prácticas que involucran las tecnologías de la información y la comunicación y otras formas de leer y escribir en la escuela que, de alguna manera, atraen la atención de los estudiantes por sus características audiovisuales e interactivas, por su facilidad y acceso a la información y sus procesos de comunicación cada vez más rápidos, las cuales se desarrollan con mayor regularidad en el sector urbano que rural, debido a que en este sector se tiene mayor acceso a equipos de cómputos y a redes de internet.

Por otra parte, a partir de la investigación se determinó que existen algunos elementos que marcan de manera significativa el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en la escuela, los cuales son, a nivel urbano, algunas herramientas curriculares como los planes de área, y en algunos casos, los proyectos institucionales de lectura y escritura y la planeación de clase, debido a que una gran mayoría de docentes los retoman de manera puntual para el desarrollo del área; y en el sector rural, el trabajo de aula orientado a partir del desarrollo de las guías de aprendizaje, que de manera general para los docentes encierran todo el currículo de las instituciones.

De igual modo, la evaluación ha cobrado un papel muy importante dentro de la escuela y las prácticas de los docentes, enmarcadas a nivel general, en el sector urbano como rural en la evaluación sumativa, que da cuenta de forma numérica del nivel de desempeño en el que se encuentra los estudiantes, acompañada además, según los docentes, de procesos de realimentación permanente en el aula desde la implementación de la evaluación formativa y para el aprendizaje, aspecto que se contradice desde la revisión documental, puesto que en los cuadernos, trabajos y exámenes de los estudiantes se encontró calificación en forma de marcas como la X o los "chulitos", que en alguna ocasión estuviera acompañada de alguna descripción específica o recomendaciones y sugerencias por parte del docente.

Desde esta perspectiva, se entiende el docente como un ser cargado de saber tanto pedagógico como disciplinar, que se encuentra en capacidad de poner en juego todos sus conocimientos y destrezas en la construcción de más y mejores estrategias, que procuren por el desarrollo de aprendizajes

significativos en sus estudiantes. Al respecto, se encontró que hay mayor apropiación conceptual o disciplinar por parte de los docentes de la zona urbana que de la zona rural, reflejados en mejor apropiación curricular, estrategias pedagógicas con intencionalidades claras y mayor participación en actividades propias del área como mesas de trabajo, proyecto de lectura y escritura a nivel institucional y sistematización de experiencias significativas compartidas en otros espacios y escenarios diferentes a la institución; aspectos derivados de su formación específica en el área de Lenguaje. En este sentido, se vislumbra que cuando los docentes poseen una apropiación de su disciplina, se encuentran en permanente actualización, exploran herramientas para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y cuentan con ejercicios de planeación estructurados, articulados y pensados para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes; se configura un ejercicio de práctica pedagógica que posibilita procesos más significativos de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, se asumió que la práctica pedagógica del docente de primaria tiende más a desarrollar prácticas lectoras y escriturales de manera literal, haciendo énfasis en lectura en voz alta y aspectos relacionados con la gramática. Los docentes de secundaria y media desarrollan procesos orientados a la adquisición de competencias lectoras y escriturales encaminadas a mejorar los desempeños en las pruebas Saber, dejando de lado el disfrute de la lectura y la escritura como actividades creativas respecto a la literatura; asimismo, que el acompañamiento de la familia, tanto en contextos urbanos y rurales para la adquisición de aprendizajes es fundamental y está asociado a su rendimiento escolar.

Se encontró notoria la presencia del taller de comprensión lectora en las clases de Lenguaje, manifestándose como un instrumento de gran relevancia que contribuye a mejorar niveles de desempeño en pruebas estandarizadas, pero que no preparan ni construyen muchas veces los docentes, sino que son tomados de libros de texto y otras fuentes, lo que demuestra el desconocimiento de los profesores frente a las competencias propias del área y de los niveles de lectura que se sintetizan en las categorías literales, inferenciales y críticas, expuestos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Por su parte, se hizo marcada, dentro de la investigación, la subutilización del repertorio de libros y otros materiales educativos con que cuentan las instituciones, como también la inexistencia de las salidas pedagógicas, los clubes de lectura y otras estrategias de alto impacto en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Los actos de leer y escribir en la escuela son una acción común en todas las asignaturas, aunque sin un fundamento

pedagógico o formativo específico que permita progresos en las competencias lecto-escriturales de los estudiantes.

Se encontró además en el área de Lenguaje, un plan de estudios fragmentado en múltiples contenidos, que en su mayoría no se le da a conocer a los estudiantes y que existen con la sola presunción de cumplir con las políticas institucionales y legales dentro del sistema educativo colombiano.

En cuanto a los resultados de pruebas SABER a nivel de básica primaria y secundaria, se evidencian que en los grados tercero, quinto y noveno existe una gran cantidad de estudiantes en los niveles de insuficiente y mínimo en los diferentes municipios trabajados, alcanzando porcentajes entre el 40 y 75 % de estudiantes con desempeños bajos. Con respecto al nivel avanzado, encontramos mayor porcentaje de estudiantes en los grados tercero y quinto, puesto que alcanzan este nivel entre el 5 y el 25 % de estudiantes, con respecto a los del grado noveno, pues solo alcanzan el nivel avanzado entre el 2 y el 12 % de los estudiantes; lo cual indica que, a nivel de prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje, en especial en los procesos de lectura y escritura, es necesario realizar mayor énfasis en estos tres grados evaluados por pruebas externas.

En la educación media, específicamente en el grado once, se encontró que, en su gran mayoría, hay mayores niveles de competencia en los estudiantes del área urbana que rural, lo cual corrobora que existen prácticas en lenguaje, específicamente en procesos de lectura y escritura más exitosas y significativas en el sector urbano en relación con el rural de los diferentes municipios partícipes de esta investigación.

Por su parte, la investigación permitió establecer, desde el análisis de resultados cuantitativos, que no existe una diferencia representativa entre las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos de los contextos urbanos y rurales en los diferentes municipios pertenecientes a esta investigación; sin embargo, a través de estos, se logró establecer algunos componentes específicos que caracterizan las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos desde sus similitudes y en relación con las categorías analizadas: Prácticas Pedagógicas de Lectura y Escritura (PLE), Didáctica E Innovación (DEI) y Modelos Pedagógicos Tradicionales Rurales y Urbanos (MUR).

En este sentido, los docentes manifiestan en la categoría PLE, que casi siempre desarrollan otros contenidos disciplinares que fortalezcan la lectura y la escritura, fuera de los establecidos en el currículo, incluyen textos que ayudan a fortalecer la comprensión en los estudiantes, realizan actividades posteriores a la lectura de textos literarios, se valen de otras experiencias para nutrir su clase y los procesos de lectura y escritura; aplican diagnósticos

al iniciar el año escolar, con el fin de identificar el nivel de desempeño de los estudiantes; ajustan sus prácticas a los estilos de aprendizajes de sus discentes y tienen en cuenta el modelo pedagógico de la institución para la planeación de la asignatura.

Igualmente, en la categoría DEI en su gran mayoría dicen que casi siempre: privilegian el desarrollo de competencias en los estudiantes; participan en espacios de formación; los métodos y técnicas utilizadas en el aula en lectura y escritura van encaminadas a mejorar los resultados pruebas SABER; utilizan las herramientas didácticas y tecnológicas con que cuenta la institución, para fortalecer los procesos escriturales y lectores; consideran que la didáctica que utilizan para enseñar el área de Lenguaje motiva a sus estudiantes a querer aprender más sobre esta, ofrecen estrategias y acciones creativas que involucran al estudiante y hacen de este proceso, algo significativo para sus vidas. Asimismo, en la categoría MUR, definen que casi siempre: al realizar la planeación de sus clases utilizan actividades llamativas y motivadoras para la aprehensión del conocimiento por parte del estudiante; involucran a las familias en los procesos de lectura y escritura, y emplean estrategias derivadas de diferentes modelos pedagógicos.

Por su parte, los estudiantes, en la categoría PLE determinan que casi siempre: participan en proyectos relacionados con la lectura y la escritura en los establecimientos educativos, practican la lectura y la escritura en su tiempo libre, realizan actividades en la institución para el fomento de dichas prácticas, consideran además, que la forma como enseña el docente de Lenguaje es innovadora y favorece la formación para la vida, corrigiendo los errores y proponiendo un plan de mejoramiento para superarlos, evidenciando, a través de una planeación de clase en lenguaje que ofrece temáticas interesantes e importantes para la formación. Igualmente en la categoría DEI manifiestan que casi siempre: presencian clases donde la lectura y la escritura se desarrollan de manera lúdica, creativa y dinámica; asimismo, sus maestros de Lenguaje les dan a conocer los resultados de las pruebas SABER y son utilizadas como estrategias para fortalecer los procesos de lectura y escritura; empleando para las clases estrategias como el trabajo cooperativo, las elaboraciones propias y la socialización de las mismas; desarrollando también, actividades variadas para se entiendan mejor los temas propuestos y para la evaluación de los contenidos.

De igual manera, para la categoría de MUR, determinan que casi siempre conocen el modelo pedagógico del establecimiento, les gustan las estrategias didácticas que utiliza los docentes de Lenguaje para su enseñanza, presentando diferentes tipos de textos para la clase como (libros, revistas, periódicos,

cuentos, novela), explicando con claridad y de manera didáctica, resaltando los contenidos importantes, y proponiendo ejercicios o ejemplos que facilitan la comprensión de la asignatura; considerando que los maestros poseen buen dominio del área y de los temas; asimismo, que realizan sus clases haciendo uso de diversos medios tecnológicos y otros recursos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Finalmente, los padres de familia a la categoría de PLE manifiestan que casi siempre orientan a sus hijos en la realización de tareas escolares concernientes a la lectura y la escritura, y promueven actividades diversas y variadas para la promoción en familia de estas dos habilidades, tal como se evidencia en los datos resultantes. Asimismo, a la categoría DEL, responden que, a veces asisten a las reuniones que cita la institución para informarse sobre el desempeño académico de los estudiantes, acompañando a sus hijos en la realización de tareas relacionadas con la lectura y la escritura, y promoviendo con diferentes actividades y estrategias la lectura y la escritura en la familia. Y en la categoría MUR determinan que casi siempre evidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, la creatividad, innovación y flexibilidad y les parece pertinente el modelo pedagógico que se aplica en el establecimiento educativo para que su hijo/hija aprenda.

Sería importante poder abordar el concepto de gestión de aula desde las políticas planeadas por el Ministerio de Educación Nacional en su componente de autoevaluación institucional, como el eje central de las prácticas de aula de los docentes, realizando un análisis comparativo entre los docentes de la básica primaria y la secundaria, toda vez que la investigación no resaltó dicho componente, pero dejó al descubierto que entre procesos de lectura y escritura hay una gran diferencia en cómo lo direcciona un maestro de primaria y uno de secundaria. Asimismo, sería importante retomar un elemento fundamental develado a partir de la investigación y es cómo la formación disciplinar incide directamente en el rendimiento de los estudiantes y en las prácticas pedagógicas implementadas en la clase.

Se considera interesante ahondar en investigaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura posibilitando la extensión de esta propuesta de investigación a otros escenarios educativos en contextos urbanos y rurales del país, donde se permita identificar los procesos didácticos que emergen en las prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de indagar por nuevas propuestas investigativas que recopilen experiencias pedagógicas significativas y que se puedan compartir con docentes, estudiantes y padres de familia, constituyéndose en un aporte valioso para mejorar los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde otros niveles de escolaridad.

Referencias

- Al-dhafiri, D.M. (2015). Teachers' perceptions of developmentally appropriate practices in teaching reading and writing for first grade students in Kuwait. *Reading Improvement*, 52(3), 100-111.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8. de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación*, 21(40), 7-26.
- Ateş, S., Yıldırım, K. y Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9(1), 44-51.
- Azlim, M., Amran, M. y Rusli, M.R. (2015). Utilization of Educational Technology to Enhance Teaching Practices: Case Study of Community College in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1793-1797.
- Bericat, E. (2004). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bonilla, C.E. y Rodríguez S.P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Cartolari, M. y Molina, E. (2015). Modes of reading and writing in History: perceptions of students and teachers in initial teacher education. *Journal of University Teaching*, 13(3), 235-263.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 29-40.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 6, 63-87.
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M. y Lemus, E. (2007). Sobre las pruebas SABER y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá: Icfes.

- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Magisterio.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. USA: Sage Publications.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comesaña, J.M., Moledo, M.D. y Rego, M.S. (2014). The Organization of Cooperative Work in Teacher Training Degrees as a Tool for the Competence of Employability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 260-267.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing chosing among five traditions*. London: Sage Publication.
- Duque L.A. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, (6), 144-156.
- Edwards-Groves, C. (2012). Interactive Creative Technologies: Changing learning practices and pedagogies in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*. 35(1), 99-113. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=899539248390346;res=IELIND>
- Flórez, O.R. (2010). La dimensión pedagógica-formación y escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 208-209.
- García C.B., Loredó E.J. y Carranza P., G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publication.
- Guerrero, J.L. y Ragel, L.L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza & Teachin*, (22), 341-368.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Hernández, S.A. y Flores, D.L. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.

- Iafrancesco V.G. (2002). Hoy volvemos a hablar de evaluación. ¿El motivo? El decreto 230. *Cultura*, 35(201), 9-11.
- Icfes (2012). Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo., de: file:///D:/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Suárez, N. y O'shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 395-414.
- Kist, S., Carvalho, M.J. y Bittencourt, J. (2013). One laptop per child and its implications for the process of written language learning. A case study in Brazil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 51-68.
- Llamazares P., M.T., Ríos G.I. y Buisán S.C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 309-326.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 7-20.
- López, D. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: Una experiencia vivida por estudiantes y egresadas de vinculadas al "Proyecto patio 13" de la Escuela Normal Superior de Copacabana*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lorenzatti, M. y Cragnolino, E. (2008). Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos. *Linhas*, 8(1), 109-123.
- Luna, S. (2013) *Las prácticas pedagógicas como eje articulador de la docencia, investigación y proyección social*. Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo-CIDE- Colombia. de: file:///C:/Users/Acer%20E3-111/Downloads/27-99-1-PB.pdf.
- Machuca, D.C. (2013). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106.
- Martínez. F. y Mercado, A. (2015). *Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer ya escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.
- Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C.A., Aslan, O. y Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84-91.
- Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. (2018). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

- Morse, J.M., Swanson, J.M. y Kuzel, A.J. (2000). *The nature of qualitative evidence*. London: Sage Publications.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios.*, 40(5), 4. de: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Palomares, M.P. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de grado en educación primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-66.
- Pérez A.M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71-88.
- Pérez, R.V. y La Cruz Z.A. (2014). Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, (21), 1-16.
- Pleschová, G. y McAlpine, L. (2016). Helping teachers to focus on learning and reflect on their teaching: What role does teaching context play? *Studies in Educational Evaluation*, (48), 1-9.
- Ramírez, A.B., Hernández, B.S. y Figueiras, S.C. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.
- Rionda, F.D. (2014). Perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Consideraciones acerca de la situación de la alfabetización inicial. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2(3), 1-22.
- Rocha V.D. (2012). *La influencia de la lectura comprensiva en el rendimiento académico*. Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Rodríguez, J.A. (2014). Del modelo al modelaje: enseñando leer ya escribir con ejemplo. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 7(2), 51-59.
- Rodríguez-Valls F. y Ponce, G. (2013). Classroom, the We Space: Developing Student-Centered Practices for Second Language Learner (SLL) Students. *Education Policy Analysis Archives [serial online]*, 21(55-57), 1-18.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P. y Domínguez, A.M. (2014). *Calidad de la escritura en la educación básica*. de: http://www.fundarauco.cl/_file/file_4729_documento_tecnico_sobre_lectura.pdf

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, pp. 27-40.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. doi: 10.5944/educXX1.23894
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Vasco, C. (2004). Estándares básicos de calidad para la educación. Introducción a los estándares básicos de calidad. [Documento de trabajo]. Bogotá: MEN-Ascofade.
- Villalobos, J. y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357-382.

CAPÍTULO IX

Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación básica, media y secundaria

José Henry Pérez Osorio¹, César Núñez²

9.1 Introducción. Contexto problemático y antecedentes de investigación

La evaluación del aprendizaje como elemento constitutivo del proceso de formación del estudiante se presenta como punto de referencia que articula los fines de la educación con las complejidades que manifiesta la relación pedagógica entre el docente y el estudiante. Bajo esta perspectiva, abordar el tema de la evaluación como objeto de estudio constituye en un esfuerzo no solo epistemológico sino también metacognitivo que pretende comprender, desde las subjetividades del educador y el educando, el ámbito de la formación escolar que permea cada uno de sus componentes.

A partir de esta perspectiva, el presente estudio de naturaleza cualitativa y con un diseño interpretativo buscó dar respuesta a la pregunta ¿cuál es la relación de las prácticas evaluativas implementadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media? Para ello, los objetivos que la orientaron buscaban entre otros describir las prácticas cotidianas de evaluación (técnicas y estrategias) en los campos de las ciencias tomadas para el estudio, identificar la relación existente de estas prácticas con el rendimiento académico de los

¹ Magíster en Educación Universidad de Medellín, Programa de Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015; especialista en Gerencia Informática; licenciado en Filosofía, Tecnólogo en producción agropecuaria. Docente de la Institución Educativa Rural Campestre Nuevo Horizonte de El Carmen de Viboral. Correo electrónico: profeterry@gmail.com

² Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co

estudiantes de básica secundaria y media, e interpretar estas concepciones respecto a la implementación del modelo de evaluación por competencias propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

En tal sentido y bajo la lógica de la importancia del estudio realizado, el tema de la evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico es uno de los más recurrentes al interior de las reflexiones e investigaciones de corte pedagógico (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018). Sin embargo, todavía subsisten algunos vacíos epistemológicos, que diferentes teóricos de la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, tales como González (2000), Fernández (2003), Aiken (2003) y López (2013) han buscado esclarecer. Estos vacíos, si bien no se resolvieron en este estudio, sí orientaron su construcción teórica.

9.1.1 Aspectos de contexto

Actualmente, la educación se ha encargado de poner en primera línea la discusión sobre la evaluación escolar, de hecho, la evaluación ha sido entendida por Mateo y Martínez (2008) como un concepto asociado directamente al criterio de evaluación educativa, que valora el proceso como dato cuantitativo. Así, siendo la evaluación un elemento integrante del proceso educativo, este debe evidenciarse en todas sus etapas y no exclusivamente al final del mismo, si se pretende garantizar el éxito en la formación de los estudiantes y mejorar los procesos formativos y evaluativos como algo en permanente construcción y no como actividades aisladas (López, 2013; Núñez y Tobón, 2006). Por su parte, Nieto (2001) plantea que la evaluación del rendimiento académico de los alumnos es un elemento fundamental en la evaluación de un sistema educativo y está íntimamente ligada a la calidad de la enseñanza, la cual implica las prácticas pedagógicas y las subjetividades de actores involucrados en el proceso (Martinic, 2012).

Algunas evidencias expuestas por Saavedra (2001) y Jurado (2005), señalan vacíos teóricos y metodológicos con respecto a la evaluación, los cuales se ven reflejados en problemas concretos, tales como los bajos niveles de formación que los docentes tienen respecto de la evaluación formativa, la oposición y resistencia que generan ciertas técnicas y estrategias evaluativas en los estudiantes, la inconsistencia que existe entre los criterios evaluativos propuestos en los planes de estudio y el proceso de evaluación que se lleva a cabo en el aula, la concepción que tienen algunos docentes y estudiantes respecto de la evaluación del aprendizaje no como un proceso permanente y sistemático sino como un acto aislado que se hace en tiempos muy limitados de la formación escolar.

En el 2007, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia realizó la consulta para la formulación del Plan Decenal de Educación, la cual señaló a la evaluación como uno de los asuntos de mayor preocupación para estudiantes, docentes y padres de familia. Esta situación llevó a que en 2008 el Foro Educativo Nacional se centrara en el tema de la evaluación, lo que culminaría con la derogación del decreto 0230 y expedición del decreto 1290 de 2009, el cual otorga una gran autonomía a las instituciones educativas sobre la evaluación y promoción de sus estudiantes, circunstancia que ha generado nuevas dinámicas respecto de la evaluación y promoción de los estudiantes. A la fecha no se hallaron evidencias en relación a estudios sobre el impacto que viene generando este último decreto respecto de la evaluación escolar, y de ahí que sea necesario orientar esfuerzos, tal cual se presenta en este estudio.

Los resultados de las pruebas PISA 2012 para Latinoamérica según el informe ejecutivo elaborado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), arrojó que los puntajes obtenidos por los países latinoamericanos en las áreas que evalúa dicha prueba fueron significativamente inferiores al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En Colombia, los puntajes para Matemáticas, Lectura y Ciencias fueron de 376, 403 y 399 respectivamente. Contrastan estos resultados con los obtenidos por otros países como Chile que fueron de 423, 441 y 445 para estas áreas. Por su parte, México frente a la misma prueba obtuvo puntajes de 413, 424 y 415. Ya para el 2009 la misma prueba PISA había dado como resultado para el caso colombiano un puntaje de 381, 413 y 402 en el mismo orden arriba citado. Esto indica que en términos generales Colombia se encuentra por debajo del nivel educativo de otros países según la escala de medición de la OCDE y, aunque se han hecho esfuerzos desde diversos sectores por transformar dicha realidad, los resultados no han sido los esperados y, por el contrario, parecieran estar empeorando. Se aclara que este aspecto implica necesariamente ver con detalle el contexto, lo cual no siempre se parece a los estándares internacionales esperados, sin que ello implique pérdida de valor en el análisis.

Caso particular ocurre con los resultados de la prueba Saber 11 2014 en Colombia, los cuales revelan que los tres departamentos con un mayor porcentaje de estudiantes ubicados dentro de los primeros 400 puestos fueron Cundinamarca con el 42 %, Boyacá con un 39 % y Norte de Santander con el 37 %. Por su parte, Antioquia solo obtuvo un 31 % lo que indica un bajo desempeño de los estudiantes respecto de dicha prueba. Concretamente en el municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia, al interior de las instituciones educativas señalan el aumento de los niveles de reprobación en los

planteles educativos del municipio, las estadísticas oficiales del ICES 2013 con respecto a la prueba Saber 11 indican que el desempeño en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales no superó los 50 puntos.

9.1.2 Antecedentes de investigación y referentes teóricos

La evaluación del aprendizaje se presenta como uno de los temas más recurrentes dentro de los estudios pedagógicos los cuales, según el contexto donde se llevan a cabo, arrojan disímiles resultados. Así, Rosales y Chacón (1994) concluyen que es fundamental realizar diversos ajustes a las estrategias de evaluación para apuntar a cubrir las necesidades de aprendizaje que exhibe el estudiante y garantizar el éxito escolar. En este sentido, la evaluación del aprendizaje se evidencia como elemento constitutivo del proceso mismo de formación y no como un anexo de este. Por su parte, González (2001) señala que la evaluación del aprendizaje debe ubicarse desde una perspectiva histórica y concluye que su aspecto central debe resaltar el carácter formativo. Ruíz (2013) plantea que la evaluación formativa es un medio eficaz a la hora de identificar las falencias o debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para posteriormente tomar decisiones oportunas que mejoren la calidad de la educación del estudiante en sentido histórico y social. Souza y Macedo (2012) concluyen que, para una evaluación del aprendizaje escolar al servicio de la inclusión, se deben superar las herramientas descontextualizadas y etapas disociadas de la historia.

Sumado a lo anterior, Alkharusi et al., (2014) expresan que las prácticas de evaluación presencial tienen efectos académicos directos e indirectos sobre los estudiantes, la autoeficacia y las creencias de los estudiantes. Investigaciones similares vinculan la evaluación del aprendizaje con los actores de la misma (estudiantes y docentes). Al respecto, Leite y Kager (2009) hallan que el proceso de evaluación de aprendizaje en el aula es uno de los principales factores que determinan la calidad de los vínculos que se establecen entre el sujeto y el objeto de conocimiento y entre los docentes y los estudiantes, donde la autoevaluación es un mecanismo de autorregulación (Cruz, 2008).

Estudios recientes han analizado la influencia de métodos evaluativos en el rendimiento, Huxham, Campbell y Westwood (2012) encontraron que los estudiantes tuvieron un mejor desempeño con las pruebas orales en comparación a las pruebas escritas con una puntuación promedio de 8,17 para el caso de las primeras y de 6,24 para las segundas. De igual manera, el estudio hecho por Fraile, López, Castejón (2013) encontró que estudiantes sometidos a sistemas de evaluación formativa obtuvieron un rendimiento académico del 83,3 % en comparación con sistemas tradicionales.

Resulta importante según Begoña y Miralles (2014) que en una buena práctica evaluadora se debe adaptar la evaluación a las características de cada alumno y no a cada materia acomodándose a las diferencias individuales y a la comprensión de cómo aprende el alumnado; cuando los profesores no identifican con precisión el proceso de evaluación formativa, esto suele impactar negativamente el desempeño académico (Reyes, 2010).

El concepto de evaluación: diversos estudios se han centrado en establecer el carácter procesual de la evaluación; González (2001) expresará que el objetivo fundamental de la evaluación es valorar el aprendizaje desde los procesos y los resultados como un continuo y sistémico que trasciende la improvisación y la aleatoriedad. Para López (2013), la evaluación es una herramienta esencial para determinar dónde se encuentran los estudiantes respecto de su proceso de aprendizaje, que va del estado actual a la apropiación del proceso formativo. Sacristán y Pérez (2008) dicen que la evaluación es el instrumento de investigación del que disponen los profesores, alumnos y todos los implicados en el sistema escolar para analizar el funcionamiento del mismo con información y juicio valorativo plausibles González (2001). Entre tanto, Iafrancesco (1996) sugiere que la evaluación es asumida como un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda de información que permita identificar el desempeño y/o rendimiento del estudiante (Caro y Núñez, 2018). Díaz (2002) define la evaluación como la aplicación de una metodología de la investigación científica con el fin de medir los procesos de cambio y los resultados que generan dichos procesos. Esta posición le otorga un carácter de cientificidad al proceso de evaluación y presupone de este una sistematicidad, coherencia y rigurosidad que no posibiliten la imposición de los criterios subjetivados del docente o el estudiante.

Uso y función de la evaluación en la educación: Elola y Toranzos (2000) asignaron cinco funciones básicas para la evaluación dentro del contexto educativo. En primer lugar, tiene una función política pues adquiere un rol sustantivo como elemento de retroalimentación de los procesos de planificación y la forma como se ejecutan los programas y proyectos que soportan el acto educativo. Implica además un encuentro alrededor del poder. Para Saucedo (2008), la evaluación tiene gran importancia en la conducta de los alumnos, ya que puede modificarla de forma positiva o negativa, y no solamente afecta a los estudiantes, también puede influir en los docentes y en la institución misma con los resultados.

En segundo lugar, posee una función respecto del saber debido a que se constituye en una herramienta para la comprensión de los procesos formativos, lo cual implica el incremento en el conocimiento y la comprensión

de los objetos propios de la evaluación. En forma similar, Tibaduiza (2013) dice que la evaluación es el acto de estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos. Como tercera función posee un rol simbólico que es asociado normalmente por las personas como el fin de una etapa o proceso. En relación a esto la evaluación debe evidenciar todo el proceso educativo (D'Agostino, 1992) evitando solo aludir a la asignación de una calificación. La cuarta función es de carácter de mejoramiento, ya que se instaura como un medio apropiado para la generación de nuevas estrategias que dinamicen el proceso formativo en cada uno de sus ámbitos. Finalmente, posee la función de desarrollar las capacidades, puesto que contribuye a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales que pueden ser útiles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre (voluntad e intencionalidad).

Tipos de evaluación según el momento de su implementación: en primer lugar, para Tibaduiza (2013) la evaluación diagnóstica, también llamada inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso formativo, que recoge información sobre lo que sabe el estudiante. En un sentido similar, Bonvecchio y Maggioni (2006) dicen que esta consiste en obtener información sobre la situación en que se encuentran los alumnos respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretende enseñar, donde la misma se convierte en un recurso valioso a la hora de llevar a cabo el proceso evaluativo Iafrancesco (2005), para mejorar las estrategias de enseñanza y contenidos conceptuales que requieren ser reforzados.

En un segundo lugar, se encuentra la evaluación formativa, es aquella que se realiza durante todo el proceso de aprendizaje, es continua y permite seguir, de una forma más metódica, cada uno de los diversos momentos de la formación del estudiante. Para Tibaduiza (2013) su función es obtener datos para tomar decisiones que fortalezcan el proceso de aprendizaje del discente. Rosales (2000) expresa que este tipo de evaluación se proyecta, no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico, y además posibilita identificar ritmos de aprendizaje, fortalezas y debilidades, por lo que también es llamada procesual Casanova (1995).

En un tercer momento, la evaluación sumativa, la cual se realiza al final del proceso de formación con el fin de reflexionar e identificar los logros alcanzados por el estudiante. Con ella el docente busca establecer qué tan exitosas fueron las estrategias de enseñanza implementadas y hasta qué punto el estudiante puede evidenciar la adquisición de las competencias, conocimientos y/o habilidades planteadas en el acto formativo. López (2013) contrasta la evaluación formativa de la sumativa, al decir que la primera se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo mientras que la

segunda es empleada para tomar decisiones al final de dicho proceso, pero la misma no se trata de un simple ejercicio de comprobación del logro de los objetivos (Iafrancesco, 2005). Para Brenes (1987), los resultados de las evaluaciones sumativas suelen adquirir la condición de una calificación o nota que intenta esbozar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante.

Tipos de evaluación según quien la realiza: una tipología diferente de clasificación de la evaluación hace énfasis en el sujeto como el punto de referencia del proceso evaluativo; suele denominarse: autoevaluación, donde se valora y critica el proceso de enseñanza y aprendizaje desde sí mismo (Tibaduiza, 2013; Díaz, 2002); la heteroevaluación, de naturaleza externa por el docente; y coevaluación, realizada conjuntamente sobre la base de intereses, expectativas y necesidades (Ocaña, 2010). La coevaluación pone la dialéctica del poder en otro plano y genera una atmósfera de evaluación entre iguales (Tibaduiza, 2013). Para Sanmartí (2007), la coevaluación solo puede aplicarse en aulas donde esté firmemente cimentado el trabajo cooperativo. Se entiende, desde esta perspectiva, que mientras en un salón de clase las relaciones grupales estén mediadas por un espíritu de competición será muy difícil hacer una verdadera evaluación entre pares, tal como sugieren recientemente las estrategias evaluativas basadas en rúbricas socioformativas que fomentan la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes (Tobón et al., 2020).

Importancia de la evaluación en el proceso de formación: la evaluación escolar, también llamada evaluación del aprendizaje, juega un papel preponderante dentro del ejercicio pedagógico llevado a cabo en las instituciones educativas. Sacristán y Pérez (2008) dicen que la evaluación es instrumento de investigación del que disponen los educadores, estudiantes y todos los implicados en el sistema escolar para analizar el funcionamiento del mismo y ver la incidencia de los procesos formativos (González, 2001). Para Turpo (2013) a la evaluación del aprendizaje subsisten teorías implícitas vinculadas a una connotación tradicional y que se reflejan en su confusión con las pruebas escritas revelando una prevalencia instrumentalista. En contraposición, Ahumada (2001) dice que evaluar demanda un dominio y manejo de las coordenadas epistemológicas y metodológicas. Para Saucedo (2008), la evaluación tiene gran importancia en la conducta de los alumnos, ya que puede modificarla de manera positiva o negativa, y no solamente la afecta, también puede influir en los docentes y en la institución misma a través de sus resultados. Sin embargo, pareciera ser que aún hoy, en la mayoría de las instituciones de educación, tanto públicas como privadas, el concepto de evaluación siempre está vinculado al de examen. Andreu y Labrador (2011)

dejan en evidencia que a pesar del cambio metodológico y de evaluación que se espera del profesorado, la evaluación sigue mayoritariamente asociada con un examen y entre tanto la enseñanza es una mera forma de medir la transmisión de conocimientos y contenido, y no un proceso potenciador del pensamiento y de la metacognición en los estudiantes (Jané, 2004).

Específicamente, la importancia de la evaluación en las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, implica un andamiaje firmemente estructurado desde lo pedagógico y lo epistemológico que haga eficiente, intencionado y sistemático el proceso evaluativo, el cual logra aprehender de forma efectiva los objetos y conceptos propios de cada una de las áreas. Para Hernández (2007), el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia presenta problemas específicos para la evaluación. Es un campo de unas disciplinas hipotéticas, donde el componente interpretativo siempre es relativo y pocas veces demostrable. En este sentido, las técnicas y estrategias utilizadas durante el proceso evaluativo deberán tener como marco de referencia los objetos de estudio que las Ciencias Sociales poseen y desde allí formular una propuesta evaluativa que le permita al discente la aprehensión de dichos objetos.

Tampoco en el área de Ciencias Naturales la evaluación es un proceso fácil de realizar. Al contrario, tiene características muy particulares que le dan cierta especificidad (Porlan y Rivero, 2008; Sanmartí, 2002) al aseverar que la evaluación en Ciencias Naturales implica un cierto grado de rigurosidad que no siempre se le hace fácil al estudiante el dominio conceptual. Por ende, la evaluación que se realiza al interior de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales deben tener además de unos elementos que las asemejan a las demás áreas del conocimiento unos criterios propios que las diferencien de las demás. Es así como, para el caso de las Ciencias Sociales, García y Muñoz (2013) propondrán cinco criterios de evaluación de objetivos y contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales, reflexivos y actitudinales con el fin de superar las dificultades que se presentan en dicha área.

El concepto de rendimiento académico: es también llamado desempeño académico, lo cual implica, no solo la mirada epistemológica, sino también posiciones antropológicas y pedagógicas. La dificultad de definir de forma rigurosa el concepto de rendimiento escolar estriba en que él mismo por su naturaleza encierra una serie de variables que siendo algunas propias del estudiante y otras como parte del sistema educativo. Una definición se centra en determinar el grado de apropiación de conocimientos por parte del estudiante en comparación con individuos de edad similar, nivel de conocimientos demostrado en un área o materia, comparado con la norma de edad y nivel académico del estudiante (Jiménez, 2000).

Por otro lado, son logros o metas que el sistema educativo, la institución de educación o el mismo docente establece para cada grado de enseñanza (Vélez y Roa, 2005). En algunos casos, el rendimiento académico se asocia como el nivel de desempeño por parte del estudiante en una situación particular que se le presenta. Pizarro (1985) define el rendimiento académico como el conjunto de ratios efectivos obtenidos por el individuo en determinadas actividades académicas, como respuesta al proceso de formación de acuerdo con objetivos o propósitos educativos antes fijados. Castejón (2014) afirma que, en el caso del rendimiento académico, los indicadores más simples y que con mayor frecuencia se usan son las calificaciones escolares. Un hecho importante es que siempre se deben considerar los factores internos del estudiante, tanto como las condiciones externas del estudiante, lo cual tiene relación con los resultados evaluativos de pruebas externas respecto de pruebas internas (Caro y Núñez, 2018; Alvarado y Núñez, 2018).

9.2 Tipo de estudio y diseño metodológico

Se trató de una investigación de enfoque cualitativo bajo un diseño observacional transversal (Supo, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 1997; Guba y Lincoln, 1994) por cuanto se realizó un solo abordaje a la población participante desde técnicas investigación cualitativas. Dicho abordaje implica un vínculo bidireccional entre el investigador y el objeto de estudio valorando las evidencias empíricas (Ruíz, 2012; Strauss y Corbin, 2002).

9.2.1 Participantes del estudio

Participaron estudiantes de básica secundaria y media y docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las instituciones educativas públicas del municipio de El Carmen de Viboral. Se trató de un muestreo no probabilístico por cuotas. Los criterios de inclusión y de exclusión fueron la quinta parte de los estudiantes que hubieran reprobado el año escolar en una o ambas áreas, participación de ambos sexos, discentes tanto de la zona urbana como de la zona rural y se contó con estudiantes de los seis colegios públicos del municipio. Para el caso de los docentes, los criterios que se establecieron fueron que tuvieran mínimo un año de actividades laborales dentro del municipio y que su título de formación docente fuera en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

9.2.2 Técnicas para la recolección de la información

Revisión documental: para Schettino (2001) una investigación siempre empieza con una revisión documental. Scibano (2007) manifiesta que dicha técnica no es obstructiva pues es rica en bosquejar los valores y creencias de los participantes en el campo. Así, los registros de reuniones, bitácoras, anuncios, discursos formales de políticas, cartas, etc., son fuente valiosa de información que el investigador no debe descartar. En el caso de esta investigación, fueron privilegiados las mallas curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, los cuadernos de apuntes de los estudiantes y las pruebas escritas de ambas áreas de estudio.

Entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes: para Barragán et al., (2003) se caracteriza por tener una guía y una serie de preguntas predeterminadas, pero en el proceso de realizar las entrevistas no se sigue necesariamente el orden porque se deja bastante libre al que habla, sin olvidar de centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación como lo proponen.

Grupos de discusión: esta técnica se usó como una forma de facilitar la argumentación colectiva en torno al tema de la evaluación del aprendizaje por parte de los docentes y los estudiantes. Siguiendo a Llopis (2004) se puede definir como una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área. Callejo (2001) afirma que en un grupo de discusión se dialoga, se conversa, se puede hablar y reproducir un discurso.

9.2.3 Procedimiento

En primer lugar, se construyó la lógica teórica y metodológica del estudio, lo cual implicó el diseño de los consentimientos informados para la implementación de las entrevistas y los grupos de discusión. Posteriormente, en un segundo momento, se establecen los criterios de inclusión y de exclusión para elegir los participantes del estudio. Este ejercicio implicó la realización de un pilotaje con diez estudiantes de tres instituciones y con cuatro docentes para realizar luego los respectivos ajustes de las técnicas.

Procedimiento de la revisión documental: se realizaron tres visitas a instituciones educativas públicas del municipio, durante dos meses, con el fin de hacer la respectiva revisión documental de las mallas curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cuadernos de apuntes de los estudiantes y pruebas escritas de ambas áreas y que, por su misma naturaleza, guardan relación con el tema de la evaluación del aprendizaje, fundamentalmente a

nivel de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La información encontrada en cada una de las visitas fue consignada en la matriz correspondiente para su posterior interpretación.

Procedimiento de las entrevistas: durante cuatro meses se llevaron a cabo las cuarenta entrevistas a estudiantes de cuatro instituciones educativas públicas del municipio y a diez docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales cumpliendo con los criterios establecidos para la selección de los participantes anteriormente mencionados. Cada una de dichas entrevistas se realizó de forma privada, además, se hizo un procedimiento de sensibilización básico con los informantes, con el fin de evitar que estos pudieran sentirse evaluados. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas mediante el *software* Dragon Natural Speaking, versión 11 para su ulterior análisis categorial.

Procedimiento de los grupos de discusión: se realizó con seis docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con una duración de una hora y media aproximadamente. Los participantes con anterioridad habían sido entrevistados en este estudio y por tal motivo conocían el tema sobre el que se desarrolló el encuentro. Dicho encuentro fue grabado con la misma herramienta anterior. El segundo grupo de discusión, esta vez con siete estudiantes se llevó a cabo posteriormente, y a diferencia del anterior ninguno de los participantes conocía al detalle sobre la investigación que se estaba realizando y el objetivo del grupo de discusión. El respectivo registro digital fue transcrito usando la misma herramienta informática que para el caso de las entrevistas.

Procedimiento para el manejo de los datos derivados de las técnicas: después de haber aplicado las anteriores técnicas y recoger los datos, los mismos se organizaron en una plataforma dispuesta para tal fin de forma que se facilitara el acceso y ordenamiento de los mismos para efectos de precisión en el manejo de la información. Inicialmente, los datos fueron nominados con códigos, es decir, se les puso un nombre. Acto seguido se agruparon en listados de códigos que son la fuente donde se generaron las precategorías. Posterior a esto, y como una forma de elevar el nivel de abstracción, se procedió a la redacción de conceptos derivados de los mismos para ir configurando las categorías del estudio. Luego, dichas categorías se afinaron con mayores niveles de análisis en sus componentes y dimensiones sustentado desde las posturas de Coffey y Atkinson (2003), Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (2002) en lo cual se especifica, que siendo las categorías emergentes de los datos no son los datos mismos sino su abstracción (Tesch, 1990; Taylors y Bogdan, 1992; Morse, 2001). A partir de este ejercicio se procedió

a organizar y afinar el informe final en las categorías y subcategorías. En la redacción de los resultados y su discusión se procuró trabajar sobre la abstracción resultante del proceso de análisis, razón por la cual se ubican los conceptos en razón de las categorías abstraídas de los datos, y no a los datos mismos.

9.3 Resultados

Para el caso del presente estudio los hallazgos emergentes responden de forma subsecuente a la manera como se construyeron las siguientes categorías centrales (figura 1).

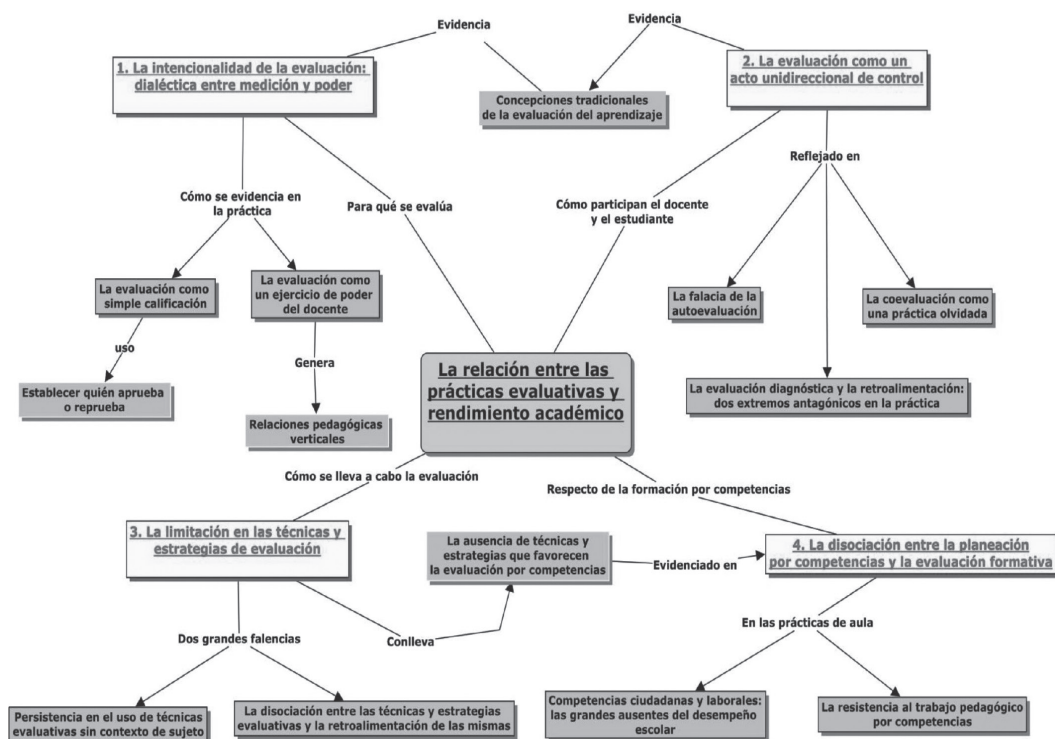


Figura 1. Categorías y subcategorías del estudio.

Fuente: elaboración propia.

9.3.1 La intencionalidad de la evaluación: dialéctica entre medición y poder

Uno de los primeros hallazgos evidenciados en el presente estudio gira en torno a la intencionalidad y la dialéctica entre el uso de poder y la medición del aprendizaje. En este sentido, la categoría que ahora se esboza se relaciona, no solo con la valoración que de la evaluación del aprendizaje hacen los docentes y estudiantes, sino también con respecto a su uso cotidiano (figura 2).

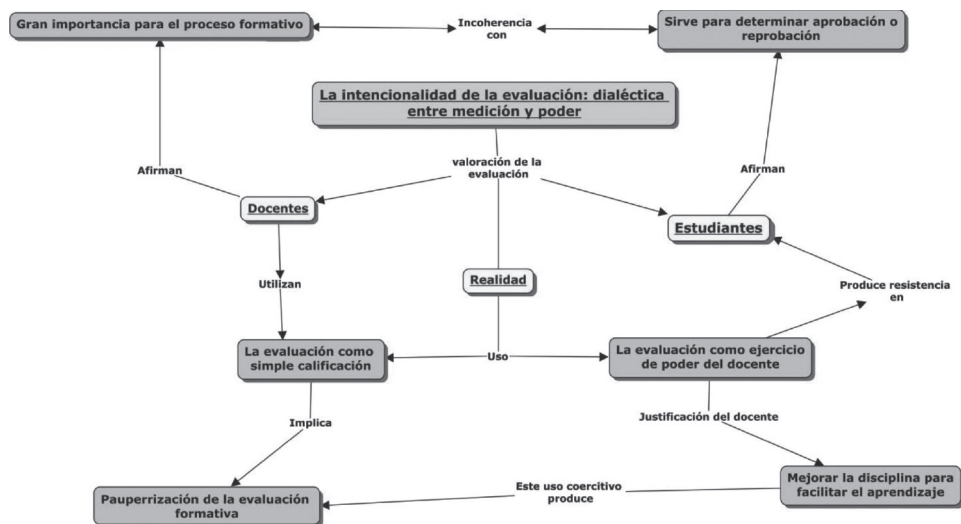


Figura 2. Categoría uno, la intencionalidad de la evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Sobresale en el caso de la presente investigación el hecho que, para casi la totalidad de los docentes participantes del estudio, al preguntarles por la valoración de la evaluación escolar, esta era considerada un elemento sumamente importante dentro de su labor pedagógica, una herramienta que les permitía establecer el progreso de sus estudiantes y una herramienta valiosa para establecer la aprobación o reprobación del curso.

Una situación particular se presentó con los estudiantes entrevistados pues, si bien consideran que la evaluación es importante para ellos, las razones sobre las que se sustenta dicho grado de importancia giraban, la mayoría de las veces, en que les permitía determinar la aprobación o reprobación de las materias cursadas. En este sentido, fue posible construir una subcategoría relacionada con la evaluación como simple calificación.

Es precisamente en esa confrontación, entre las concepciones que poseen los docentes y las percepciones que manifiestan los estudiantes con respecto a la evaluación del aprendizaje, donde se logra establecer que existen dos subcategorías que dan cuenta de la forma como es asumida la evaluación dentro de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: la evaluación como calificación y la evaluación como uso de poder. Desde esta perspectiva, la lógica que envuelve el proceso evaluativo se constituye en una dialéctica entre ambos elementos.

La evaluación como calificación: mediante la técnica de revisión documental se evidenció que todas las mallas curriculares, de una u otra forma, establecían los criterios de evaluación para cada curso; pero, fue en las entrevistas a los docentes y sobre todo a los estudiantes donde quedó en claro que si por una parte los educadores hacían de la evaluación un elemento importante de su planeación académica y que además defendían la evaluación como un ejercicio permanente, serían los estudiantes los que expresaron que los procesos evaluativos llevados a cabo por los docentes en clase giraban básicamente en obtener las notas que necesitan para determinar cualitativa o cuantitativamente la aprobación o reprobación del curso. Contrasta esto con que en algunas de las instituciones públicas del municipio los sistemas institucionales de evaluación establecen obligatoriamente un mínimo de notas por periodo para emitir al final un juicio sumativo que será el indicador de qué tanto aprendió el estudiante durante las actividades académicas llevadas a cabo en el curso.

Para ilustrar lo expuesto se trae a colación las respuestas de tres estudiantes ante la pregunta ¿cuál es la importancia que le da a la evaluación dentro de su formación académica? El primero de ellos identificado con el código 0017EE dijo que: “la evaluación para mí es muy importante porque con ella los profesores me califican y así me doy cuenta de si sé o no sé”. En un sentido similar el estudiante 009EE afirmó: “es muy importante para mi estudio, pero si saco malas notas puedo perder el año”. Finalmente, el participante 0013EE contestó a la misma pregunta: “pienso que la evaluación es muy importante porque sin ella los profesores no sabrían quién gana o pierde el año”. Con otros estudiantes las respuestas circulan alrededor de aspectos similares, significados que están cercanos a la idea de la importancia de la evaluación para los participantes, lo que deja en claro que en el imaginario de los estudiantes evaluar es similar a calificar.

Bajo esta lógica, se evidencia por parte de los estudiantes una intencionalidad en relación a la evaluación del aprendizaje sustentada desde la necesidad de obtener los valores cuantitativos o cualitativos que les permitan aprobar

el área de formación. Subsecuentemente, se establece en el imaginario de los estudiantes una concepción respecto de la evaluación empobrecida por la actitud inmedatista no solo del discente en su imperioso afán de aprobar sino también por necesidad que tiene el docente de cumplir con unos criterios valorativos establecidos en los sistemas de evaluación y promoción en cada institución educativa. La calificación se establece como el criterio fundamental a partir del cual el estudiante se acerca a la evaluación, más con temor al fracaso que como posibilidad pedagógica que hace parte de su mismo proceso formativo. Es en este sentido como finalmente lo que delimita el campo de acción del acto evaluativo es la valoración que pudiera obtener el estudiante y no la puesta en marcha de una estrategia para dinamizar el proceso educativo.

La evaluación como ejercicio de poder: al respecto, resulta significativo que al preguntarle a los docentes sobre si en alguna ocasión ha usado la evaluación como una forma de castigo el 70 % por ciento de ellos expresó abiertamente que sí, pues consideraban a la evaluación como una forma de ejercer disciplina en el grupo o presionar para que los estudiantes se encaminaran hacia donde el educador pretendía llevarlos. Incluso, en algunos casos, el uso de la evaluación como forma de control era visto como una estrategia no pedagógica pero igualmente útil. Al respecto el docente 001PS en relación a la pregunta sobre si ha usado la evaluación como una forma de castigo, expresó: “De pronto alguna vez sí, en el sentido que cuando los estudiantes de pronto generan mucha indisciplina cuando uno está tratando de trabajar algún tema, simplemente uno como estrategia pone un castigo, que no es viéndolo pedagógicamente, pero igual uno lo que utiliza es colocarle un taller y después sin ningún tipo de mediación o explicación evaluar”. Pareciera, desde la perspectiva arriba expuesta, que aunque algunos docentes saben que el usar la evaluación como una estrategia de control, y si se quiere de manipulación, es antipedagógico y antiético, su uso está justificado en la necesidad de guardar el orden y la disciplina al interior del salón de clase para poder llevar a cabo la tarea educativa.

Mucho más relevante resulta ser que gran parte de los docentes que contestaron que usaban la evaluación como una forma de control eran los que se encargaban de enseñar Ciencias Naturales lo que posiblemente podría significar que mientras estos poseen una estructura más vertical en cuanto a la forma como se relacionan con sus estudiantes y el objeto de su enseñanza, los docentes de Ciencias Sociales asumían una actitud un poco más cautelosa sobre el tema lo que se puede comprender desde el mismo objeto de enseñanza que deja abierta la posibilidad a posturas pedagógicas

y epistemológicas un poco más flexibles. Una situación particular se vivió en el grupo de discusión donde ya no era tan abierta la postura en relación al uso de la evaluación como instrumento de poder. Al contrario, algunas de las ideas centrales del mismo giraron en torno a la necesidad de despojar al acto evaluativo de cualquier forma de represión o castigo y por el contrario hacer del mismo una actividad liberadora y formativa. Si bien, los docentes en sus discusiones pedagógicas afirman no estar de acuerdo con usar la evaluación como una forma de represión, en su individualidad, en sus prácticas cotidianas particulares muchos de ellos hacen uso de la misma como un ejercicio de poder sobre los estudiantes.

En el caso de los estudiantes, varios de los entrevistados expresaron que no les parecía correcto que algunos profesores cuando el grupo se estaba manejando mal recurrían a la evaluación como una forma de obligarlos a guardar disciplina con lo cual se expresó claramente la existencia de una inconformidad por parte de los estudiantes en relación al uso de la evaluación como una forma de poder que impone el docente sobre ellos.

Se entrelaza esta concepción de la evaluación como ejercicio de poder con la noción del proceso evaluativo como acción de calificación debido principalmente a que es el docente quien asume para ambos casos, una posición dominante mientras que el estudiante es la persona sobre la que recae tanto el poder que ejerce el docente, como la nota valorativa producto de las técnicas y estrategias usadas para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje. Esta circunstancia, finalmente, repercute en la concepción que posee el estudiante respecto del proceso evaluativo al asumirse como un sujeto pasivo que poco o nada puede decidir sobre su proceso de formación.

9.3.2 La evaluación como un acto unidireccional de control

Se estableció que es principalmente el docente quien decide, de forma autónoma, cómo se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje, en qué momento se hará el ejercicio evaluativo, cuáles serán las técnicas e instrumentos implementados para tal fin, cómo se interpretarán los resultados de la misma, entre otros. A su vez, el estudiante se limita a ser el sujeto evaluado que no tiene ninguna injerencia para construir de forma conjunta con el educador los anteriores criterios, carece de voz y poder para participar irónicamente en la evaluación de su propio proceso formativo. Denota esta situación que todavía hay mucha renuencia por parte de algunos educadores del municipio a ceder algo de su poder a la hora de establecer cómo se realizará la evaluación. En lo que corresponde a los estudiantes que participaron en el estudio, la mayoría de ellos expresó que muy pocas veces eran consultados sobre cómo

debería hacerse la evaluación de su proceso, lo que ocasionalmente generaba en ellos rechazo ante la misma, lo que a su vez se veía reflejado en un bajo rendimiento pues sentían que estaban siendo obligados a competir entre ellos, a hacer lo que el docente quería y no tenían ningún poder de decisión (ver figura 3).

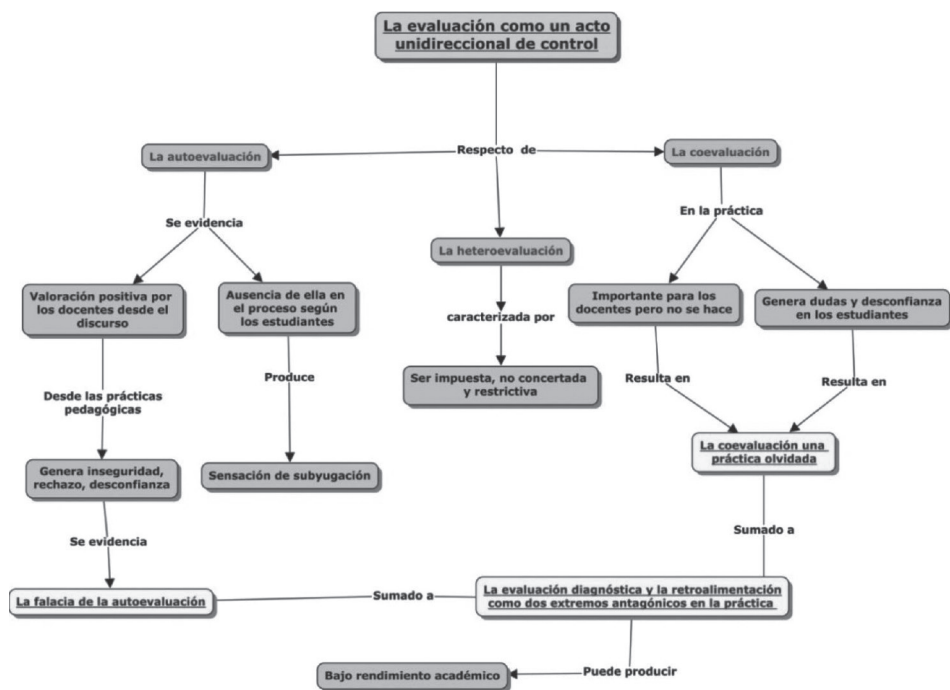


Figura 3. Categoría dos, la evaluación como acto unidireccional de control.

Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, llamó notoriamente la atención que gran parte de los estudiantes manifestaron sentirse más cómodos con la forma como eran evaluados en el área de Ciencias Sociales pues consideraban que, en comparación con las Ciencias Naturales, les era más fácil dar cuenta de los temas abordados. Para ilustrar esto se pueden evocar la respuesta dada por el participante 001EE que ante la pregunta sobre la forma como lo evalúan sus profesores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales dijo: “En el área de Ciencias Sociales se hace de forma muy académica y en el área de Ciencias Naturales se hace muy difícil. Es muy maluca”. Pese a lo expuesto, queda claro que todavía, para casi la totalidad de los estudiantes que hicieron parte del estudio, la evaluación es entendida como la aplicación de alguna técnica o método evaluativo (prueba escrita, examen oral, otros) y se asocia al acto de

dar cuenta de los temas trabajados en clase de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales lo que evidentemente se constituye en una posición reduccionista de la evaluación del aprendizaje.

La falacia de la autoevaluación: si bien diferentes pedagogos y expertos de la educación han resaltado la importancia que tiene el fomentar la autoevaluación como un acto de responsabilidad, autonomía y participación por parte de los estudiantes en su proceso formativo, a través del contacto con los participantes se logró evidenciar que si bien para la mayoría de los educadores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales la autoevaluación es de mucha importancia y tiene un alto valor pedagógico, esta postura no alcanza a permear de forma significativa sus prácticas cotidianas pues muchos de ellos afirmaron que los estudiantes no tienen la suficiente madurez y criterio para llevar a cabo dicha práctica y que, por el contrario, esto puede resultar contraproducente en la medida en que la autoevaluación se convierte en un salvavidas para el estudiante. Además, se encontró en concomitancia con otras categorías del estudio que refuerzan dicho hallazgo que aunque más del ochenta por ciento de los docentes participantes aseveraron que la evaluación es un proceso constante, para el caso de la autoevaluación, esta además de generar ciertas suspicacias normalmente solo se realiza al final del período académico y es usada en pocos casos como un insumo para obtener algún tipo de valoración cuantitativa o cualitativa que hará parte de la calificación final. Refuerza este hallazgo la concepción de la evaluación como ejercicio de poder y como acción de calificación expuesta anteriormente debido principalmente a que no establecen mecanismos de participación reales y efectivos que le posibiliten al estudiante la toma de decisiones respecto de su proceso evaluativo y, por el contrario, desconoce la autocrítica que pudiera surgir de él.

Por su parte, tampoco se lograron evidenciar esfuerzos sistematizados de autoevaluación por parte de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sobre su quehacer pedagógico y, si bien desde la argumentación expresaban que se autoevaluaban, no se encontró ninguna evidencia concreta sobre dicha cuestión lo que se puede entender como una ausencia real, operativa y sistemática de la autoevaluación en los docentes respecto de la forma como están direccionando su labor formativa. Bajo esta perspectiva, la autoevaluación se va diluyendo entre los prejuicios que tiene el docente sobre la misma, la actitud pasiva de los estudiantes expropiados de todo poder de decisión y las necesidades inmedatistas de establecer finalmente la aprobación o no del área de conocimiento evaluada.

La coevaluación como una práctica olvidada: en el caso de la coevaluación los datos arrojados por las técnicas y su análisis categorial permitieron establecer que esta, entendida como la posibilidad que tiene el estudiante de ser evaluado y valorado por otros estudiantes que al igual que él hacen parte del proceso formativo, es una práctica ausente en la mayoría de las instituciones educativas públicas del municipio, debido, entre otros factores, a que los docentes titulares de dichas áreas poco promueven dicha práctica y los estudiantes no encuentran en ella mayor importancia. Incluso se pudo encontrar que cuando se les preguntó a los estudiantes sobre la diferencia entre autoevaluación y coevaluación la mayoría de ellos lograron definir de una u otra forma la primera mientras que en el caso de la segunda todos afirmaron desconocer el significado de dicho término. En el caso de los docentes frente a la misma situación, aunque muchos de ellos pudieron definir de forma acertada el concepto de coevaluación afirmaron que en realidad casi nunca hacían uso de dicho recurso como una estrategia de evaluación del aprendizaje con sus estudiantes. Implica esto que los docentes, además de mostrar cierta desconfianza en la autoevaluación, tampoco parecen confiar en el criterio de los estudiantes a la hora de emitir un juicio hacia otro compañero o compañera en relación a la evaluación de su proceso académico.

Sumado a lo expresado, se logró establecer que la coevaluación en lugar de generar seguridad y ser la oportunidad de abordar, desde diferentes posturas, el proceso formativo y evaluativo, es mirada como la posibilidad que poseen otros estudiantes de afectar a un compañero o compañera que no fuera del agrado de sus evaluadores. Más aún, en algunos casos, la forma como se lleva a cabo la formación de los estudiantes en lugar de propiciar el trabajo en equipo y la solidaridad, genera altos niveles de agresividad disfrazada de competitividad por obtener el mejor rendimiento académico; de ahí que los estudiantes no muestren mayor interés en ceder parte del poco, casi nulo poder que tienen con respecto a su proceso evaluativo.

Por otra parte, el presente estudio evidenció la ausencia de procesos coevaluativos entre los mismos docentes que orientan las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales lo que no posibilita el intercambio de conocimientos y experiencias no solo sobre la forma cómo se orienta la formación de los estudiantes sino también sobre la manera cómo se evalúa dicho proceso. Ello, a su vez, limita el diseño de nuevas técnicas y estrategias de evaluación que, desde las diversas posturas que pudieran tener los docentes y de forma mancomunada, lograran enriquecer la evaluación formativa que se realiza al interior de las áreas arriba mencionadas. La ausencia de procesos coevaluativos se manifiesta como una causa directa de la competitividad que

tienen los estudiantes entre sí por obtener un alto rendimiento académico, aunque éste finalmente por la forma como se alcanza, posee una gran carga de insolidaridad e inequidad.

La evaluación diagnóstica y la retroalimentación: dos extremos antagónicos en la práctica: si bien es cierto que uno de los elementos claves para un acertado proceso evaluativo consiste en recurrir a la evaluación diagnóstica como una estrategia que permite al docente y al estudiante ser conscientes de los conocimientos, habilidades y destrezas que este último posee y así orientar eficientemente el proceso formativo, en el otro extremo se encuentra la retroalimentación de dichos procesos que desde su misma lógica permite subsanar aquellos vacíos epistemológicos o errores metodológicos que como falencia del acto educacional pudiera manifestar el discente.

Desde esta perspectiva, se encontró que, desde la argumentación de los docentes, la evaluación diagnóstica era de suma importancia dentro de sus prácticas cotidianas de aula y que ella servía de fuente de información para establecer qué tanto conocían los estudiantes sobre un determinado componente conceptual. En un sentido similar, los estudiantes concordaron en afirmar que efectivamente la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales hacían una evaluación diagnóstica antes de empezar algún tema. Empero, aunque los dos grupos poblacionales coinciden en afirmar que dicho tipo de evaluación se llevaba a cabo, se logró deducir que la intencionalidad de la misma radica principalmente en determinar qué conocimientos previos poseen los estudiantes respecto de determinado componente temático que el docente en su planeación del área previamente ha decidido que debía ser objeto de estudio por parte de los discentes.

No se establece en la evaluación diagnóstica, tal como se lleva a cabo por parte de los docentes de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales del municipio, algún tipo de intención que esté relacionada con indagar sobre el interés de los estudiantes por abordar determinado tema, tampoco por interrogarlos sobre cuáles deben ser los conceptos centrales a abordar en cada una de las áreas, ni mucho menos se les pregunta sobre cómo les gustaría que fueran evaluados durante el proceso de formación. En este sentido, la evaluación diagnóstica queda reducida al simple hecho de preguntarles a los estudiantes ¿qué conocen del tema? con lo cual se desvirtúa la intención pedagógica que posee la misma.

En el otro extremo se encuentra la retroalimentación del proceso evaluativo. En este se busca que los estudiantes se hagan conscientes de sus aciertos y errores, del estado actual de su proceso de formación en compara-

ción con el inicio del mismo, entre otros. Empero, pese a la importancia que la retroalimentación tiene, el presente estudio pudo establecer que ella es casi nula en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales al interior de las instituciones públicas del municipio. Ello se evidenció de forma muy puntual mediante la revisión documental que se llevó a cabo de algunos de los instrumentos usados por los docentes como estrategia de evaluación, en especial las pruebas escritas, los cuadernos de apuntes de los estudiantes y los talleres tanto individuales como grupales de los mismos. En dichos instrumentos se estableció como factor común la asignación de algún tipo de valoración, bien sea cualitativa o cuantitativamente y la ausencia de descripciones que dieran orientación a los estudiantes sobre sus aciertos y errores y que les permitieran a estos conocer sus fortalezas y debilidades.

Una situación muy particular se vivió con los docentes participantes para los cuales, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, la retroalimentación era valorada de forma positiva y que con frecuencia se hacía en clase con los estudiantes. En el otro extremo, las respuestas dadas por los estudiantes frente a dicha cuestión permitieron establecer que para la mayoría de ellos la retroalimentación consiste en que los docentes les digan por qué una respuesta o ejercicio era correcto o incorrecto. De este hecho se pudo analizar que en el proceso formativo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales existe una casi nula retroalimentación y esta cuando se lleva a cabo no abarca otros aspectos claves como son el análisis de las ventajas y desventajas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en el área, cómo se desarrollaron las relaciones entre las personas que hacen parte del acto formativo, de qué manera influyeron las técnicas y métodos de evaluación usados en el desempeño escolar de los estudiantes, en qué medida se hizo un uso adecuado de los materiales didácticos destinados para la enseñanza, etc.

A partir de estas ideas, queda claro cómo las prácticas cotidianas en relación a la evaluación diagnóstica y en especial a la retroalimentación del proceso formativo incluyendo la evaluación misma no favorecen en nada el desempeño académico de los estudiantes pues estos en primer lugar tienen poca participación para establecer acuerdos en torno a los contenidos conceptuales a desarrollar, los métodos de evaluación a usar, los objetivos que se quieren conseguir y, finalmente, tampoco obtienen, por parte de sus maestros, una correcta retroalimentación que les facilite subsanar aquellos vacíos o errores epistemológicos que pudieran tener, lo cual se ve reflejado en el bajo desempeño de muchos de ellos.

9.3.3 La limitación en las técnicas y estrategias de evaluación

Al indagar sobre la lógica metodológica propia de las técnicas y estrategias que se usan para llevar a cabo el proceso evaluativo, se logró establecer que la mayoría de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales solo utilizan un grupo muy limitado de técnicas y estrategias de evaluación entre las que destacan las evaluaciones escritas y orales, los talleres individuales o grupales y algunas prácticas de laboratorio, y que estas a su vez, por la forma como son diseñadas o aplicadas, no generan en los estudiantes un mayor grado de interés por comprender la intencionalidad pedagógica de la misma, (ver figura 4). Desde esta perspectiva, dentro del grupo de técnicas y estrategias para la evaluación que fueron referenciadas por los docentes como aquellas que cotidianamente son implementadas en el área, sobresalen: la evaluación escrita como la técnica más usada seguida de evaluaciones orales, talleres individuales o grupales, prácticas de laboratorio, entre otros.

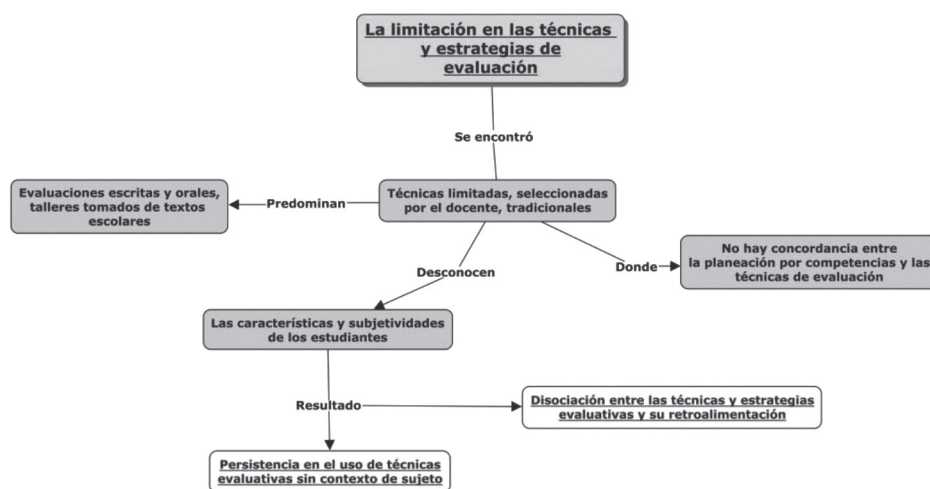


Figura 4. Categoría tres, la limitación en las técnicas y estrategias de evaluación y su retroalimentación

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el presente estudio encontró que la evaluación escrita como recurso evaluativo predominaba significativamente en el área de Ciencias Naturales mientras que para el caso de las Ciencias Sociales prevalecía el uso de talleres, la mayoría de ellos grupales, lo que posiblemente se relacionaba con que para muchos estudiantes su nivel de rendimiento académico fuera más bajo en el caso de la primera área y un poco más elevado en la segunda y que además se sintieran más cómodos con los procesos de evaluación

llevados a cabo en Ciencias Sociales mientras que manifestaban algún grado de resistencia sobre el mismo aspecto en el área de Ciencias Naturales.

Es importante señalar además que en el caso de las evaluaciones escritas que se realizan a los estudiantes, muchas de ellas consistían fundamentalmente en un grupo de preguntas que el docente hacía copiar a los estudiantes en una hoja de cuaderno y donde no se evidenciaron aspectos claves para el diseño correcto de una técnica o instrumento de evaluación como son los objetivos de la prueba, las instrucciones para la misma, los criterios de calificación, el tiempo establecido, entre otros. Puede significar esto que el uso de este tipo de instrumento evaluativo se está llevando mayoritariamente de una forma mecánica y con muy pocas bases pedagógicas o refiere a que el docente dedica poco tiempo para la preparación de dicho tipo de prueba.

En el caso de los talleres escritos se logró establecer que una buena parte de ellos correspondían a actividades propuestas en diversos textos escolares algunos de los cuales, especialmente en los colegios rurales, se caracterizaban por tener más de quince, veinte o más años de uso y que poco ahondan en la formación y/o evaluación por competencias lo que subsecuentemente se evidenciará en el desempeño académico del estudiante.

Por otro lado, mediante la aplicación de las entrevistas y los grupos de discusión se obtuvieron datos que siendo analizados permitieron deducir que la reiteración en el uso de las mismas técnicas evaluativas no se debe fundamentalmente a la falta de interés por parte de los docentes sobre dicha cuestión sino fundamentalmente a que la inmensa mayoría de ellos no han sido formados sobre el diseño e implementación de técnicas alternativas para poner en práctica el acto evaluativo. Entre las técnicas alternativas que fueron poco o nada nombradas por los educadores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales están: elaboración de portafolios, construcción de mapas conceptuales o mentales, matriz C-Q-A, ideogramas, estudio de casos, elaboración de rúbricas, entre otras, y que son algunas de las que con más frecuencia se utilizan en los modelos de enseñanza basados en competencias.

Sumado a lo anterior, se logró concluir que el uso de recursos informáticos tales como simuladores, laboratorios virtuales, redes sociales, blogs, software especializado, etc. si bien se suelen usar por parte de los docentes de dichas áreas y los estudiantes de básica secundaria y media como fuentes de información y/o comunicación, todavía existe muy poca utilización de estos como método novedoso y llamativo para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje lo que a su vez hace que esta última sea vista por muchos discentes como algo tedioso y poco cautivador.

Persistencia en el uso de técnicas evaluativas sin contexto de sujeto: la persistencia de uso de las mismas técnicas evaluativas, en una condición automática o mecánica en las prácticas de evaluación, tiende a leerse en los hallazgos como una lógica de homogenización que no necesariamente tiene contexto de sujeto. Ello involucra que, aunque algunos estudiantes manifiestan desde su subjetividad una mayor afinidad o facilidad respecto de algunas técnicas o estrategias de evaluación en específico, es el docente quien normalmente y de forma autónoma decide cómo y mediante qué recursos se llevará a cabo el ejercicio evaluativo. Este tipo de dicotomía origina en los estudiantes un síntoma de subyugación pues, al no poder ser partícipes en la escogencia, o por lo menos acordar con su docente cuál sería la técnica evaluativa a implementar, se generaba un cierto tipo de malestar e incomformidad que, a su vez, crea una barrera psicológica frente a la técnica misma.

También logró establecer que aun cuando los resultados obtenidos por el estudiante no fueran los más apropiados cuando se usaba una técnica de evaluación específica como en el caso de las evaluaciones escritas, normalmente el docente le brindaba la posibilidad al estudiante de presentar nuevamente la prueba aunque la técnica usada continuaba siendo la misma y nuevamente los discentes se veían abocados a dar cuenta de su proceso pero usando la misma técnica con la que habían obtenido un bajo desempeño.

Paralelo a lo anterior, se pudo analizar, mediante la implementación de las técnicas para la recolección de los datos y su posterior análisis categorial, que si bien la psicología y la misma pedagogía han admitido la existencia de diversos estilos de aprendizaje, lo que supone que cada grupo escolar está conformado por individuos con particularidades específicas en relación a la forma como aprenden y la forma como dan cuenta de dicho aprendizaje cada uno de sus miembros, esto no es tenido en cuenta por los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a la hora de implementar alguna técnica de evaluación en particular y, por el contrario, se evalúa de forma genérica como si el grupo de estudiantes objeto de la evaluación fuera totalmente homogéneo. En este sentido, es posible afirmar que la evaluación tal como se viene implementando en las áreas de formación arriba mencionadas hacen del proceso evaluativo un acto genérico en el entendido que evalúa a todos de la misma manera desconociendo las capacidades, circunstancias y particularidades de cada uno de los estudiantes. Más aún, no hace uso de las construcciones teóricas referentes a los estilos de aprendizaje y su incidencia en el proceso educativo. Esta situación puede ser uno de los factores que influya en el bajo desempeño académico de algunos estudiantes pues, al no reconocérseles sus características

particulares, no se les brinda la posibilidad de su proceso de formación y, por ende, de evaluación a partir de sus propios talentos y fortalezas.

Desde esta perspectiva, la persistencia en el uso de técnicas evaluativas sin contexto de sujeto, de una u otra manera, delimita el concepto de rendimiento académico en la medida que al utilizar un grupo reducido de estas no le brindan de forma real y efectiva la posibilidad al estudiante de explorar formas alternativas para dar no solo cuenta del saber construido en las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales sino también para llevar a cabo la evaluación de su mismo proceso de formación y el de sus demás compañeros. Deja ver esto el vínculo invisible pero real que existe entre el nivel de rendimiento académico de los estudiantes y su relación con el tipo y cantidad de técnicas y estrategias evaluativas usadas en el proceso evaluativo. En este sentido, cuánto más variadas, novedosas y creativas sean dichas técnicas y estrategias, más posibilidades tendrá el estudiante de aprovechar sus potencialidades, reconocer su interés, ritmos de aprendizaje y elevar su nivel de desempeño académico. A su vez, es precisamente la restricción de estas las que limitan las oportunidades a muchos estudiantes para elevar su rendimiento académico, pues al ser carentes de contexto de sujeto adquieren una naturaleza impositiva sobre estos.

La disociación entre las técnicas y estrategias evaluativas y su retroalimentación: para el presente caso, resultó relevante que respecto de la retroalimentación, la mayoría de los docentes aseveraron que esta al ser un ejercicio pedagógico de alto valor posibilita tanto al estudiante como al grupo identificar sus fortalezas y debilidades en relación, no solo del proceso formativo, sino también a la selección e implementación de determinadas técnicas o estrategias de evaluación. En este orden de ideas, la mayoría de los educadores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales al ser interrogados sobre si hacían retroalimentación posteriormente a la aplicación de determinada técnica o estrategia de evaluación para generar consensos y claridades no solo en lo atinente a aquello que fue evaluado sino también con respecto a la forma como se evaluó contestaron positivamente respecto de la primera parte pero manifestaron que no se hacía retroalimentación en torno al diseño e implementación de las técnicas usadas. Por su parte, al interrogar a los estudiantes sobre la misma cuestión argumentaron que ocasionalmente los profesores después de aplicar una evaluación escrita básicamente indicaban al grupo cuáles eran las respuestas correctas y cuáles las incorrectas que en ningún caso se hacía una retroalimentación sobre la validez, pertinencia y claridad de la técnica o estrategia de evaluación usada.

En relación con lo anterior, mediante la revisión documental de diversas pruebas escritas y talleres propuestos por los docentes a los estudiantes se pudo establecer que, en la mayoría de los casos, la retroalimentación consistía en una nota valorativa y/o algunos símbolos que indicaban si la respuesta era correcta o no. Además, las pocas veces que se encontró algún tipo de retroalimentación esta solía consistir en expresiones cortas como: "respuesta incompleta", "faltó el procedimiento", "cuidado con la ortografía", "error de interpretación", entre otras, donde se aprecia claramente que se hace mayor énfasis en los aspectos negativos de los resultados que en lo positivo y donde hay una escasa información para el estudiante sobre el porqué de los resultados obtenidos y cómo puede mejorar. Mucho menos fue factible encontrar algún tipo de retroalimentación orientada a valorar la pertinencia de la evaluación.

Debido a la situación arriba descrita, el presente estudio pudo hallar que, en el caso de muchos estudiantes, la retroalimentación era un elemento relegado a un segundo plano, fundamentalmente porque la prioridad central para los discentes a la hora de afrontar la evaluación del aprendizaje era obtener una calificación aprobatoria y solo se solicita al docente que realice un ejercicio de retroalimentación cuando el estudiante manifiesta alguna inconformidad respecto de la nota obtenida mediante el uso de alguna técnica. Pese a dicha solicitud no siempre el docente accede a llevar a cabo dicho ejercicio y se centra principalmente en defender la calificación que ha asignado al estudiante. Así, en lo referente al rendimiento académico de los estudiantes de Ciencias Sociales y Naturales se evidenció que el nivel de desempeño académico obtenido había sido precedido por diversos grados de dificultad respecto de la retroalimentación en las técnicas y estrategias de evaluación, con lo cual el grado de veracidad de dicho nivel estaba sujeto a la calidad y frecuencia que hubiera presentado el proceso de retroalimentación.

9.3.4 La disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa

Si bien para ambos casos la planeación de áreas se basa en un diseño curricular por competencias propias del área y en algunos casos también ciudadanas y laborales, se pudo analizar que lo escrito poco se cumple y todavía continúa siendo privilegiada la formación por contenidos temáticos que los docentes establecen para cada grupo de estudiantes (figura 5). Además, la forma como se evalúa a los discentes, no está centrada en establecer el nivel de aprehensión de las competencias por parte del estudiante, sino básicamente en corroborar el nivel aprendido en conceptos.

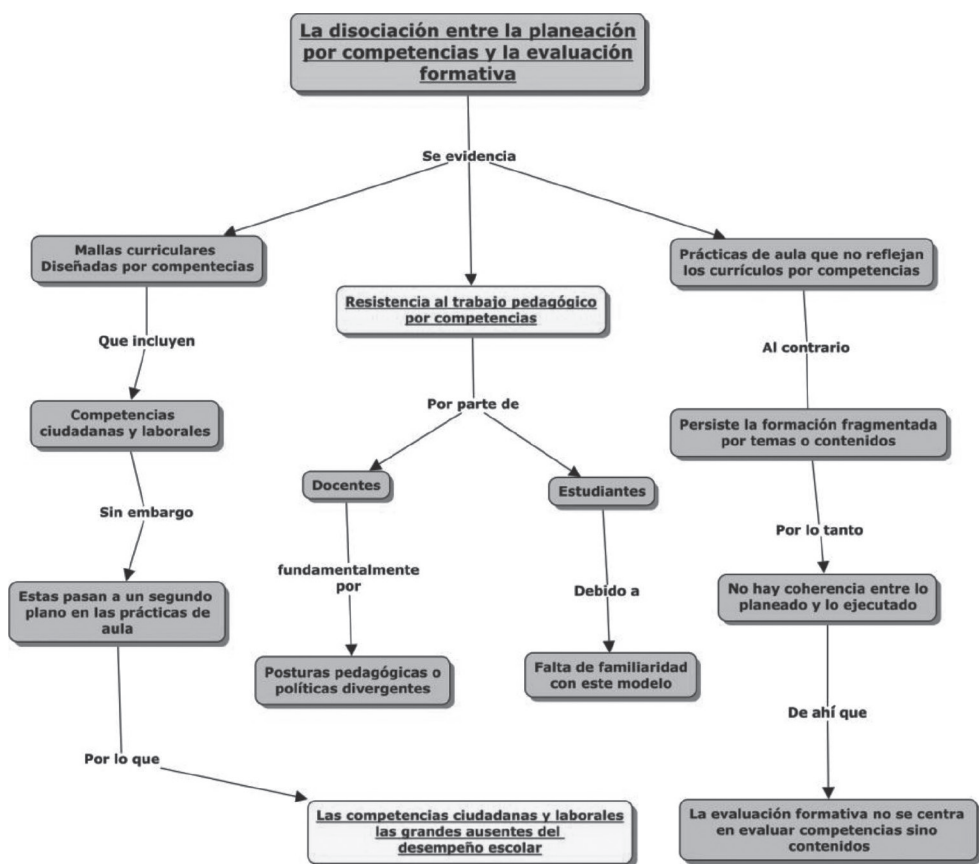


Figura 5. Categoría cuatro, la disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa.

Fuente: elaboración propia.

Se logró analizar que, aunque las instituciones educativas del municipio vienen diseñando o actualizando sus planes de estudio basándose en un currículo por competencias, este poco se evidencia en las prácticas formativas y evaluativas de los docentes y en aquellos conatos donde se pretende evaluar y/o formar bajo un modelo centrado en el desarrollo de competencias solo se aprecia de forma difusa. Siguiendo el mismo sentido de las ideas atrás expuestas, se logró establecer que tampoco en el caso de las técnicas o estrategias de evaluación, la formación por competencias se evidenciaba de forma clara. Al contrario, la manera como normalmente se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje al interior de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales refleja un modelo de enseñanza todavía tradicional donde los contenidos temáticos son el centro desde el cual gira el accionar docente.

Competencias ciudadanas y laborales: las grandes ausentes del desempeño escolar: para el caso de aquellas instituciones educativas del municipio donde a los docentes se les solicita una planeación que además de las competencias propias del área incluya las competencias ciudadanas y laborales, estas dos últimas si bien en el discurso de los educadores adquirirían una connotación positiva y valiosa en el entendido que ellas hacían parte inherente del proceso de formación integral de los niños y adolescentes, se evidenció en las respuestas proporcionadas por los estudiantes que en las prácticas cotidianas de aula este tipo de competencias no se constituían en elemento fundamental y que por el contrario adquieren un matiz de agregación al componente central de cada área y, por ende, no había un interés marcado y sistemático por ellas. Al contrario, las pocas veces donde se abordaban dicho tipo de competencias dentro de cada una de las áreas estas no eran evaluadas y valoradas con el mismo grado de rigurosidad que tenían los contenidos temáticos.

En todo caso, es necesario aclarar que si bien dicha situación se presentó para el caso de las dos áreas, fue en las Ciencias Naturales donde más apatía se presentó por parte de los educadores para la evaluación de dicho tipo de competencias, lo cual a su vez permitió concluir que en las prácticas evaluativas realizadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las instituciones públicas del municipio, la evaluación de las competencias ciudadanas y laborales pasa a un segundo plano y, por lo tanto, son poco tenidas en cuenta a la hora de establecer el nivel de desempeño escolar de cada discente, con lo cual es posible aseverar que si bien el rendimiento académico puede dar una idea aproximada del dominio conceptual o temático que tiene el estudiante en relación al área de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, es poco lo que puede expresar en torno a la adquisición de las competencias ciudadanas y laborales que las instituciones educativas tienen previstas en sus currículos.

Desde la anterior perspectiva, el presente estudio pudo concluir que todavía subsisten algunas antiguas concepciones en algunos docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales que, si bien consideran importante la formación en competencias ciudadanas y laborales, el dominio de estas no es suficiente para la aprobación del área evaluada. Al contrario, son los contenidos temáticos el eje fundamental sobre el cual se visualizan los resultados de la evaluación del aprendizaje y finalmente los que determinan la aprobación o no del área.

Se deduce de la anterior afirmación que todavía para el caso de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales existen diversas falencias en la formación ciudadana y laboral de los discentes, y que estos dos elementos

de la formación escolar aunque valorados positivamente desde el discurso de los docentes y estudiantes y evidenciable de una u otra forma en las mallas curriculares, pasan a un segundo plano en la formación del estudiante, entre otras causas debido a la presión que imponen las instituciones educativas a los profesores para elevar el índice de desempeño de sus estudiantes tanto en pruebas internas como externas y mejorar los índices de calidad bajo la lógica que impone el Ministerio de Educación Nacional.

La resistencia al trabajo pedagógico por competencias: al preguntarles a los educadores si para llevar a cabo su quehacer docente se fundamentaban en algún pedagogo, modelo o teoría pedagógica en particular, la mayoría de los casos fue negativa. Sin embargo, ambivalente resultó por un lado descubrir durante la revisión documental que muchas de las mallas curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de las instituciones educativas proponían un modelo de formación basado en un currículo por competencias bien fueran estas las propias de cada área además de las ciudadanas y laborales, y por otro lado, el que fueran los mismos docentes que habían diseñado dichas mallas curriculares los que aseveraron no fundamentarse en ningún modelo.

Por otro lado, algunos docentes manifestaron abiertamente que consideraban la formación y evaluación por competencias como una imposición del Estado, la cual no respondía a la realidad cotidiana de cada institución educativa y, por el contrario, buscaba implementar algunos de los postulados del sector empresarial en el ámbito educativo de la nación. Más aún, la formación por competencias para varios de los docentes entrevistados era asumida como una imposición que diferentes organismos multinacionales le imponen al gobierno y este descarga sobre los maestros.

Junto al sentimiento arriba expresado por los educadores, se encontró que la mayoría de ellos contaba con poca formación sobre el diseño curricular por competencias y la forma como se puede llevar a cabo en las prácticas de aula. Esta escasa formación respecto del trabajo por competencias junto con la sensación de ser imposición del Estado, finalmente generaba cierto tipo de resistencia en los docentes que se traducía en que, si bien las instituciones educativas del municipio en su mayoría cuentan con un diseño curricular basado en competencias, este no logra permear de manera real y eficiente las prácticas de aula en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por ende, se evidencia una dicotomía entre lo planeado y lo realizado en donde es la formación por contenidos temáticos la que se continúa privilegiando por parte de los docentes.

Para el caso de los estudiantes, el presente estudio halló que, si bien muchos de ellos son conocedores de que existe un diseño curricular basada

en competencias para áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, esto no parecía tener ninguna relevancia. Al contrario, los datos arrojados permitieron determinar que para un alto porcentaje de la población estudiantil la formación por contenidos temáticos presenta cierta comodidad y familiaridad pues es la manera como han sido educados desde sus primeros años de vida escolar. Desde esta lógica, la formación por competencias y su evaluación presenta alguna resistencia por parte de los estudiantes debido esto fundamentalmente a la poca familiaridad que representa este tipo de propuesta curricular para ellos.

Atendiendo a las anteriores consideraciones, queda evidenciado que en las instituciones educativas públicas del municipio la formación bajo un diseño curricular por competencias respecto de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales todavía presenta grandes dificultades, la mayoría de las cuales giran en torno a criterios de subjetividad por parte de los docentes y los estudiantes y que desde esta perspectiva las propuestas curriculares se convierten en letra muerta, que aunque apunta a cumplir con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), no logra generar dinámicas que impacten las prácticas de aula de forma decisiva, lo que a su vez se puede ver reflejado de forma directa o indirecta en los procesos de medición del desempeño escolar por parte de algunos entes gubernamentales que asumen como una premisa básica el que realmente sí se está implementado un proceso formativo centrado en el currículo por competencias, circunstancia que no siempre se cumple tal como demuestra el presente estudio.

9.4 Discusión de resultados

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este estudio orientados a establecer la relación existente entre las prácticas evaluativas (técnicas y estrategias) implementadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y el rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria y media del municipio de estudio y las categorías emergentes, es factible afirmar la existencia de un vínculo inmanente entre el concepto que poseen los docentes en torno al tema de la evaluación del aprendizaje y su quehacer pedagógico (Carretero y Pérez, 2009). Más aún, se estableció que existen diversas concepciones respecto del tema de la evaluación del aprendizaje y que estas no son homogéneas entre los docentes tal como sucede en Martínez (2013). Es este cúmulo de ideas sobre la evaluación de los estudiantes, el que finalmente se impone en el ejercicio evaluativo y no las orientaciones y/o directrices que propone el MEN o los modelos pedagógicos de cada institución educativa del municipio.

A partir de esta perspectiva, se pudo establecer que la denominada formación y evaluación por competencias, aunque evidente en el diseño curricular de instituciones educativas, no logra impactar realmente las prácticas de aula de los docentes con sus estudiantes y que son los criterios subjetivos que tiene el profesor los que finalmente se imponen. Dicho modelo de formación, si bien debería modificar los puntos de vista tradicionales de los docentes como lo expresa (Manríquez 2012), no ha logrado cambiar la forma como se viene haciendo el proceso evaluativo.

De manera equivalente, se estableció que todavía predomina la medición de saberes memorizados como eje central del proceso evaluativo y no la evaluación por competencias, similar a lo expresado por Silgado, Castro y Borjas (2011) en el sentido que la concepción de la mayoría de los docentes respecto del proceso evaluativo está relacionada con una evaluación de contenidos que deja de lado otras dimensiones que permiten una visión integral del individuo. Dicho proceso bajo una lógica dicotómica está orientado a establecer qué grupo de estudiantes cumplen con los criterios aprobatorios instaurados por cada docente y quiénes no. Esta circunstancia es semejante a lo encontrado por Ayala et al., (2010) donde se estableció que los instrumentos de evaluación eran vistos como una estrategia para reforzar la retención de datos por más tiempo; pero difiere del estudio hecho por Navarro y Rueda (2009) que arrojó que para el 82 % de los participantes la evaluación era concebida como una reflexión sobre el aprendizaje mientras que solo un 17 % lo asimilaban con la calificación.

La anterior concepción se ve reforzada de forma indirecta por la noción que exhiben los estudiantes de básica secundaria y media que participaron en el estudio para quienes la finalidad de la evaluación gira sobre la base de determinar el grado de dominio conceptual y no como un ejercicio dialógico entre el educador y el educando, que apunta no solo a establecer el estado en que se encuentra el proceso de formación de cada discente, sino también como un mecanismo que por su misma naturaleza acompaña y fortalece dicho proceso. Concuerda este hallazgo con lo encontrado por Stears y Gopal (2010) al decir que es necesario valorar más los conocimientos y necesidades de los estudiantes que los conceptos de la ciencia para llevar a cabo una buena evaluación del aprendizaje.

Precisamente, lo antes expuesto evidencia que la evaluación del aprendizaje, como se lleva a cabo en la actualidad en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, posee una alta carga de presión psicológica y social para el estudiante lo que posteriormente afectará a algunos discentes en su desempeño académico. Coincide este resultado con lo encontrado por

Enríquez, Segura y Tovar (2013) en el sentido que el fracaso escolar es una consecuencia directa de la exigencia de sumisión y sujeción que imponen las instituciones educativas y los docentes a los estudiantes, pero difiere este estudio de lo expresado por Hojo (2012) que señala al ambiente familiar como factor determinante del rendimiento.

Subyace a la relación entre las concepciones mentales de los docentes y estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje y la forma como se evidencian estas en la cotidianidad del aula, lo cual se relaciona con las dificultades para diferenciar lo didáctico de lo pedagógico (Núñez y Tobón, 2006), así como una serie de circunstancias empíricas que dan cuenta del conjunto de características que permean la práctica evaluativa. Por un lado, el que la autoevaluación como posibilidad de participación real, consciente e incluso disidente del estudiante genere tantas suspicacias, no favorece que esta se asuma como agente activo dentro del proceso evaluativo, al contrario, le suscita al discente una sensación de insatisfacción que deja en manos del educador toda la responsabilidad de la evaluación y, además, puede afectar negativamente su rendimiento académico tal como se encontró en el presente estudio. Esta situación es consistente con los resultados de Hortigüela, Pérez y Abella (2015) quienes destacan que solo los estudiantes participantes del proceso de evaluación formativa real y directa manifestaron una satisfacción más elevada respecto del aprendizaje obtenido y un mayor desempeño académico.

Por otro lado, con el uso restringido de la autoevaluación como herramienta pedagógica, el ejercicio de autorregulación por parte de los estudiantes carece de posibilidad real al interior de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, lo que ocasiona una validación de las estructuras verticales de poder entre el educador y el educando y una restricción en el éxito que se pudiera obtener. Contrasta esta situación con lo hallado por Cruz (2008) sobre las implicaciones de la autoevaluación dentro del proceso formativo como un mecanismo de autorregulación y fundamental para el éxito de la formación, mientras que Camacho (2014) al incluir diversas técnicas de autoevaluación muestra un incremento del 24 % en la participación en clase y un mejor desempeño en el examen parcial, que pasó de un 71 a un 94 %.

De otro lado, la exigua presencia de la coevaluación como encuentro de intersubjetividades entre individuos que comparten el mismo proceso de formación provocó que predomine la competencia entre los estudiantes y que estos manifiesten algún grado de dificultad para proponer o diseñar estrategias evaluativas que favorezcan la cooperación y solidaridad entre ellos. Esta situación concuerda con lo manifestado por Collazos, Ochoa y Mendoza

(2007) para quiénes las técnicas de aprendizaje colaborativo requieren un entrenamiento y práctica de parte de los estudiantes, quiénes generalmente no están acostumbrados a ellas.

Sumado a lo anterior, la ausencia de procesos coevaluativos entre los mismos docentes, tal como se evidenció en el presente estudio, imposibilitó el intercambio de conocimientos y dificultó el diseño de nuevas técnicas y estrategias de evaluación que pudieran enriquecer la evaluación formativa. En este sentido, el profesor vive la experiencia de la evaluación de forma solitaria y aislada sin posibilidad de intercambio de conocimientos (Navarro y Rueda, 2009), donde los estudiantes no tienen voz en la evaluación y son desdibujados cuando se habla de evaluar la labor docente (Chaverra, 2014).

Emergen en ese encuentro de individuos que comparten una experiencia de formación académica, las técnicas y estrategias de evaluación como el mecanismo mediador entre las intencionalidades y expectativas del docente y las necesidades y logros del estudiante. Sin embargo, al encontrarse en este estudio que existe una restricción en las mismas durante el proceso evaluativo queda expuesto que estas, tal y como se están implementando, manifiestan una ausencia de contexto de sujeto, es decir, no se tienen en cuenta las necesidades, intencionalidades y características propias de cada discente, que finalmente es homogenizado bajo una lógica reduccionista que, desconociendo los diversos estilos de aprendizaje, considera que si a todos se les enseña de una forma única, se les debe evaluar haciendo uso de las mismas técnicas y estrategias para justificar una falsa objetividad. Sobre esta cuestión, Navarro y Rueda (2009) encontraron que las acciones diseñadas para evaluar suelen ser poco flexibles para adaptarse a las distintas estrategias de enseñanza y a las características propias de cada asignatura, estudiantes y contexto curricular, lo que finalmente afecta el proceso educativo.

Para el caso del presente estudio, se pudo apreciar un vínculo directo entre el nivel de rendimiento académico de los estudiantes y su relación con la cantidad y cualidad de técnicas y estrategias evaluativas usadas en el proceso evaluativo lo que permite aseverar que cuánto más variadas y novedosas son las técnicas y estrategias evaluativas, más posibilidades tendrá el estudiante de aprovechar sus potencialidades, reconocer sus intereses, ritmos de aprendizaje y elevar su nivel de desempeño académico. A su vez, es precisamente la restricción de estas las que de una u otra forma limita a los estudiantes para elevar su rendimiento académico pues, al ser carentes de contexto de sujeto adquieren una naturaleza impositiva sobre estos.

Se analiza en el anterior planteamiento que el rendimiento académico es juzgado a partir del resultado que genera el uso restringido de técnicas y estrategias de evaluación que recusando la subjetividad de cada estudiante se centra en la evaluación de contenidos que suponen el objetivo fundamental de la formación. Por tanto, se hace imperativo señalar, de acuerdo a los resultados arrojados por el presente estudio, que el concepto de rendimiento académico para el caso de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales adquiere una mutabilidad no solo desde la perspectiva epistemológica, que es inmanente a cada ciencia, sino fundamentalmente a partir de los resultados que arrojan las técnicas y estrategias de evaluación usadas; es decir, la manera como se entiende el rendimiento académico por parte de los docentes de ambas áreas está vinculado directamente con la intencionalidad que se busca a partir de la implementación de las técnicas y estrategias que se usan para el ejercicio evaluativo; estas a su vez responden indirectamente a las concepciones previas del educador respecto de evaluación.

Contrasta la anterior afirmación con los resultados de Leite y Kager (2009) donde se expresa que las prácticas tradicionales de evaluación pueden tener efectos nocivos sobre la relación que se establece entre los estudiantes y los objetos de conocimiento en cuestión. Siendo así, se evidencia que existe un vínculo directo entre la forma como se evalúa y los resultados obtenidos mediante la aplicación de determinadas técnicas y/o estrategias evaluativas. En una perspectiva semejante, Vázquez y Daura (2013) establecen que las relaciones halladas entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje, se podría inferir que los estilos de evaluación de los docentes favorecen la adopción de un estilo pragmático, porque los alumnos que regulan su esfuerzo de acuerdo con las exigencias de la escuela, con relativa independencia de la motivación intrínseca, son los que obtienen mejores calificaciones. Esto implica, tal como lo expresan Vera et al. (2013), que sea fundamental que se creen ciertas situaciones donde los estudiantes aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes (Hernández et al., 2014), en función de contenidos específicos y los criterios que ellos aprenderán.

Dentro del marco de ideas que se viene desarrollando, es necesario indicar que, pese a que el concepto de rendimiento escolar en la práctica adquiere diversas conceptualizaciones para los docentes, estas poseen algunos elementos comunes que le confieren bajo una perspectiva deductiva un carácter limitado. Al respecto, aunque la mayoría de los planes de área para el caso de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales están enfocados en un diseño curricular por competencias, estas todavía no logran permear las prácticas de aula dentro de las cuales se encuentra el proceso evaluativo; al contrario,

todavía existe cierto grado de resistencia a este tipo de diseño curricular lo que conlleva a que las competencias ciudadanas y laborales sean las grandes ausentes a la hora de establecer el rendimiento escolar de cada estudiante y, por el contrario, todavía se continua privilegiando el dominio conceptual o temático como el medio que define directamente el nivel de desempeño del discente aun a sabiendas que el desarrollo de unas estrategias que afiancen en los estudiantes sus competencias socioemocionales y diferentes habilidades transversales, son un requisito indispensable para un buen desempeño (Alonso-Martín, 2007). Contrasta este hecho con la necesidad que posee todo currículo por competencias de hacer un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte de los profesores para lograr un eficiente proceso de formación (Moreno, 2012).

Finalmente, es viable afirmar que aunque el discurso los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales postula la evaluación del aprendizaje como un proceso que por su misma naturaleza debe ser parte constitutiva de la misma formación del estudiante y que este último debe participar de forma directa y propositiva no solo como agente evaluado sino también como sujeto evaluador, la realidad señala que la mayoría de las veces ésta es asumida en las prácticas de aula de forma aún tradicional, privilegiando no únicamente la evaluación de contenidos y la medición como objetivo central de la misma sino que, además, replica vetustas estructuras de poder entre docentes y estudiantes.

Esto concuerda con los resultados expuestos por Pérez (2007) donde queda de manifiesto que si bien existe en los docentes una tendencia conceptual que entiende la evaluación como un proceso, esta no se ve reflejada en la práctica de las instituciones educativas y de los profesores en las aulas de clase donde la evaluación es asumida como un medio para el control de los estudiantes y que esto es un reflejo de las concepciones que tiene el educador sobre la evaluación lo cual implica, como se mencionó antes, que se deben modificar muchas de estas concepciones para poder efectuar un proceso evaluativo coherente y formativo, tal como lo expresa Martínez (2013) al concluir que es necesario modificar los conocimientos del maestro sobre evaluación para que sus prácticas cambien positivamente y que constantemente actualicen modelos que apoyen sus métodos de enseñanza y evaluación (Picón, 2012).

9.5 Consideraciones finales

Reconociendo las posibles restricciones conceptuales o metodológicas que la presente investigación pudiera tener, es posible afirmar que una de las principales características que se evidencian en las prácticas evaluativas llevadas

a cabo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales reside en la intencionalidad que se le está otorgando a la misma, la cual gira en torno a hacer de esta un ejercicio en función de la calificación y un mecanismo de control que ejerce el docente hacia los estudiantes en aras de direccionar el proceso de acuerdo al sentir del educador. Desde allí, se aprecia que la evaluación del aprendizaje como un acto unidireccional de control desconoce en las prácticas de aula los procesos de autoevaluación y coevaluación como mecanismos de autorregulación y solidaridad, privilegiando la heteroevaluación como la forma dominante dentro del proceso evaluativo. Esta situación genera en los estudiantes posiciones de resistencia e impotencia sobre la forma como son evaluados y altos niveles de competitividad y rivalidad académica entre ellos debido a la necesidad de vencer en un proceso de evaluación que siempre deja ganadores y perdedores.

Vinculado al concepto anterior se encontró que el proceso de evaluación, tal y como se lleva a cabo, hace uso de un número restringido de técnicas y estrategias carentes de contexto de sujeto, donde predominan los exámenes escritos y orales, además de talleres más teóricos que prácticos lo que produce una sensación de monotonía tanto en los docentes como en los discentes y una reiteración en los resultados obtenidos en la mayoría de los casos como producto de la implementación de dichas técnicas o estrategias. Sin embargo, aunque el presente estudio logró concluir que la limitación en las técnicas y estrategias de evaluación carentes de contexto de sujeto que son usadas en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales están impactando negativamente el rendimiento académico de los estudiantes son necesarios nuevos estudios que profundicen sobre dicha cuestión.

Es importante señalar, además, que la disociación entre la planeación por competencias y la evaluación formativa, indica de forma indirecta que todavía subsiste algún grado de resistencia por parte de un número considerable de docentes y estudiantes a este tipo de evaluación, pues no se sienten identificados con un modelo de formación de esta naturaleza y al carecer de las herramientas pedagógicas o metodológicas que posibiliten su implementación en el aula, es poco factible que el rendimiento académico del discente esté permeado de forma efectiva por un modelo de formación y evaluación por competencias. Por el contrario, es el nivel de dominio memorístico de contenidos temáticos lo que finalmente le sirve al docente como criterio de validación del nivel de desempeño del estudiante.

Finalmente, a través del presente estudio se logró establecer que, aunque existe un interés manifiesto por parte de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sobre cómo hacer mejor el proceso evaluativo, existen

algunas limitaciones de orden metodológico y pedagógico principalmente a causa de la poca cualificación que han recibido dichos educadores en torno al tema de la evaluación del aprendizaje. Más aun, el que no se haga una análisis de la forma como se evalúa a los estudiantes le impone al docente diversas dificultades de orden pedagógico y epistemológico para generar una reflexión docimológica con alto grado de rigurosidad metaconceptual.

En tal sentido, se recomienda inicialmente, y dada la importancia que tiene el tema de la evaluación del aprendizaje y las implicaciones sociales, pedagógicas y políticas que posee, generar desde diversos ámbitos reflexiones epistemológicas que, soportadas a partir de las ciencias de la educación, ayuden a dinamizar el proceso de evaluación del aprendizaje como una forma de mejorar la formación no solo en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales sino también en las demás áreas del conocimiento y establecer una ruta metodológica que favorezca el desempeño académico de los estudiantes. Lo dicho aquí supone la necesidad de realizar algunos ajustes de diversa índole para lograr tal cometido.

En primera instancia, se hace necesario que las facultades de educación encargadas de la educación de los futuros docentes, a partir de su estructura curricular y metodológica, generen procesos de formación de alta calidad respecto del tema de la evaluación de los aprendizajes, lo que implica un alto componente pedagógico, pero sobre todo docimológico que le permita a sus egresados poner en práctica nuevas técnicas y estrategias de evaluación del aprendizaje de una forma más efectiva e integral.

En segundo lugar, queda evidenciada la necesidad de establecer mecanismos reales y eficientes de comunicación por parte de los docentes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales como una estrategia que privilegia el diálogo de saberes a partir de la experiencia que cada uno posee desde sus prácticas de formación y evaluación. En este sentido, se deben establecer estrategias a nivel municipal que favorezcan la creación y puesta en marcha de las mesas de trabajo de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales como el espacio privilegiado que tienen los docentes titulares de dichas áreas para debatir en torno a su quehacer pedagógico y diseñar, de forma mancomunada, diversas alternativas que impacten positivamente el proceso de formación de los estudiantes.

En tercer lugar, siendo la labor docente una cuestión que no solo responde a los intereses laborales y profesionales del educador sino también a su vocación de servidor público, éste debe asumir una posición crítica y objetiva en relación a su quehacer como educador lo cual implica una constante

búsqueda de nuevos saberes que le ayuden en su cometido. Bajo esta lógica, se hace imperativo que sean los mismos docentes quienes pongan en marcha diversos estudios sobre la evaluación de los aprendizajes partiendo desde las características particulares que les pueden conferir las circunstancias temporales y espaciales del sitio donde lleva a cabo su rol docente.

Finalmente, es importante que el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Antioquia, en compañía de las facultades de educación de las mejores universidades del país, diseñen y pongan en marcha programas de formación sobre la evaluación de los aprendizajes como una forma de brindarle a los docentes las herramientas conceptuales que requieren para poner en práctica un proceso evaluativo acorde con los criterios establecidos por ellos mismos y que al estar integrado en todas sus etapas a la formación del estudiante le permita a este último expresar todas sus potencialidades a partir de su subjetividad.

Referencias

- Ahumada, P (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. y Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 42(5), 835-855. DOI:10.2224/sbp.2014.42.5.835.
- Alonso-Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 389-402.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15), 8: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Andreu, M. y Labrador, M. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 236-245.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C. y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos* 36(1), 53-67.
- Barragan, R. Salman, T. Ayllón, V. Sanjinés, J. Langer, E. Córdova, J. y Rojas, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz, Bolivia: PIEB.
- Begoña, A., y Miralles, P. (2014). Secondary Education Geography and History teachers on assessment. *Educare em Revista*, (52), 193-209.

- Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Novedades educativas.
- Brenes, F. (1987). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes: un enfoque continuo y sistémico de la evaluación para educadores de 1 y 2 ciclos*. Costa Rica: EUNED
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. España: Ariel.
- Camacho, C. (2014). La autoevaluación en el aula, un método innovador para mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la formación de maestros y maestras. *Revista de investigación educativa*, 7(2), 159-172.
- Caro, F. y Nuñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Carretero, M. y Pérez, M. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Límite*, 93-126.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castejón, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Editorial Club universitario.
- Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos*. 65-82.
- Collazos, C., Ochoa, S. y Mendoza, J. (2007). La evaluación colaborativa como mecanismo de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje en un aula de clase. *Ingeniería e Investigación*, 27(2), 72-76.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cruz, M. (2008). *Evaluación formativa y autorregulación: Un estudio de caso*. Universidad San Francisco De Quito. <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/254/1/88004.pdf>
- D'Agostino, G. (1992). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional. Una orientación para su puesta en práctica en la enseñanza primaria*. Costa Rica: EUNED.
- García, A. y Muñoz, J. (2013). Criterios de evaluación para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, según el modelo de principios científico-didácticos. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(1) 49-60.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Universidad de Castilla.
- Díaz, H. (2002) *La evaluación en servicios sociales*. Madrid: Alianza.

- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación y aprendizaje, aportes para el debate curricular*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Enríquez, C., Segura, Á. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 24, 654-666.
- Fernández, T. (2003). *Tres estudios sobre determinantes sociales del rendimiento escolar*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la Educación.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- González, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González, M. (2001). La Evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20(1), 47-67.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de educación superior*, 15(1), 85-96.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. New York: SAGE Publication.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: Formas e impresos.
- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. España: Grao.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1) 94-105.
- Hojo, M. (2012). Determinants of Academic Performance in Japan. *Japanese Economy*, 39(3), 3-29.
- Hortigüela, D., Pérez, A. y Abella, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de investigación en educación*, 13(1) 88-104.
- Huxham, M., Campbel, F. y Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(1), 125-136. DOI:10.1080/02602938.2010.515012.
- Iafrancesco, V. G. (1996). *Nueve problemas de cara a la revolución educativa*. Bogotá: Editorial libros y libros.
- Iafrancesco, V.G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje, Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, (20), 93-98.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*. 24, 21-48.
- Jurado, F. (2005). *Entre números, entre letras: la evaluación*. Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Leite, S. y Kage, R. S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 109-134.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos* 38(1), 353-366.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20.
- Morse, J. (2001). Qualitative verification. En Morse, J., Swanson, J. y Kuzel, A., I. *The nature of qualitative evidence* (pp. 203–220). Estados Unidos: SAGE Publication.
- Navarro, G. y Rueda, B. M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31(126), 30-55.
- Nieto, S. (2001). Un análisis crítico de la Evaluación de Rendimiento Académico en las reformas educativas españolas alumnos. *European Journal of Education*, 36(1), 77-79.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Ocaña, A. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. España: Club Universitario.
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Reencuentro*, 9, 20-26.
- Picón, É. (2012). Promoting Learner Autonomy Through Teacher-Student Partnership Assessment in an American High School: A Cycle of Action Research. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 14(2), 145-162.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile.
- Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, España: Díada.

- Reyes, G. (2010). *Impacto de las prácticas de evaluación formativa en el desempeño académico de los alumnos de la asignatura de Álgebra en tres planteles del CEC y TEM*. Escuela de graduados en educación. <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=11120>
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: Narcea.
- Rosales, Y. y Chacón, D. (1994). *Tareas escolares en la evaluación formativa*. [Tesis de Licenciatura]. Escuela de Educación, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ruíz, D. (2013). *La evaluación formativa, un estudio para evaluar su implementación*. [Tesis de Maestría]. Universidad Tecvirtual. Colombia.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª ed.). Bilbao, España: Dehusto.
- Saavedra, M. (2001). *Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas*. México: Paz México.
- Sacristán, J. y Pérez, A. (2008). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, España: Síntesis Educación.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender, 10 ideas clave*. España: Grao.
- Saucedo, H. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la DACEA*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Scribano, A. (2007). *El proceso de la investigación socio cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Shettino, M. (2001). *Introducción a las ciencias sociales y económicas*. México: Pearson.
- Silgado, M. Castro, R. y Borjas, M. (2011). La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado. *Horizontes Educativos*, 19-29.
- Sopo, J. (2012). *Seminarios de investigación científica*. <http://seminariosdeinvestigacion.com/sinopsis>.
- Souza, A. y Macedo, M. (2012). Learning assessment and school inclusion: uniqueness in the service of collectivity. *Psicología Escolar e Educacional*, 16(2), 283-290.
- Stears, M. y Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*, 30(4), 591-604.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Cuesta, C. Trans.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylors, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tibaduiza, Ó. (2013). *Técnicas de evaluación por competencias*. Bogotá, Colombia: SEM.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. doi: 10.5944/educXX1.23894
- Turpo, O. (2013). La intervención de los docentes de ciencias de educación secundaria en el proceso de la evaluación del aprendizaje. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 6(1), 95-114.
- Vázquez, S. y Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 305-324.
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.
- Vera, L., Fossi, L., Castro, L. y Guerrero, W. (2013). Evaluación de las competencias de aprendizaje. *Negotium*, 23,19-59.

La autoevaluación y coevaluación en la escuela: un reto para la socioformación¹

*José López Loya², Haydeé Parra Acosta³
María Neyma Espino García⁴,
María de los Ángeles González Holguín⁵
Joel Urías Chavira⁶, Rosa María Sáenz Fierr⁷*

10.1 Introducción

El presente capítulo integra los resultados de un trabajo de investigación desarrollado en las escuelas de educación básica en el Estado de Chihuahua, México. Uno de los aspectos de revisión que se obtienen entre los hallazgos, sobresale lo referente a la coevaluación y autoevaluación de los aprendizajes.

Entre los resultados más destacados se tiene que estos recursos (autoevaluación y coevaluación) son muy poco utilizados, y con ello, existe cierta confusión en los procedimientos para llevarse a cabo, lo cual origina que

¹ Este capítulo es producto de los procesos de investigación desarrollados como autores pertenecientes al equipo de trabajo del Centro Universitario CIFE, Colonia Bellavista, Cuernavaca, Morelos, México.

² Doctor en Educación; docente investigador del Centro Universitario CIFE en Cuernavaca Morelos, México, Catedrático en Universidad Regional del Norte y del Centro de Investigación y Docencia del estado de Chihuahua, México. Correo electrónico: jlloya@gmail.com.

³ Doctora en Ciencias de la Educación; docente investigador del Centro Universitario CIFE en Cuernavaca Morelos, México. Jefe del Departamento de Planeación e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua, integrante del núcleo académico del Centro de Investigación y Docencia del estado de Chihuahua, México. Correo electrónico: hparra05@hotmail.com.

⁴ Doctora en Educación y miembro del Colegio de Doctores en Ciencia Ariel del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: espinoneyma@gmail.com

⁵ Doctora en Educación; miembro fundador del Colegio de Doctores en Ciencia Ariel y Catedrático en posgrado de la Universidad Regional del Norte. Correo electrónico: capricornio25ster@gmail.com

⁶ Doctor en Educación; miembro fundador del Colegio de Doctores en Ciencia Ariel en el estado de Chihuahua, director escuela de Secundarias Técnicas en la Cd. de Chihuahua. Correo electrónico: uchjvu@gmail.com

⁷ Doctora en Educación; miembro fundador del Colegio de Doctores en Ciencia Ariel del Estado de Chihuahua, catedrática en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico: rosaenz58@hotmail.com

sean tomados con reservas en los procesos evaluativos en las aulas. El reto, por un lado, es plantear una ruta de acercamiento a los docentes con los elementos básicos para la efectividad de estos procedimientos necesarios en la evaluación. Por otro, y tal vez de manera paralela, orientar la autoevaluación y coevaluación hacia el enfoque socioformativo, como una alternativa pertinente hacia la mejora en la evaluación del desempeño de los estudiantes.

En tal sentido, los objetivos que se plantearon fueron: hacer un análisis de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que se desarrollan en las escuelas, sus enfoques, estrategias e instrumentación. Este capítulo centra la atención en el objetivo de revisar qué percepción tienen los docentes de secundarias respecto a la autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes. Bajo esta lógica, las preguntas orientadoras que conllevaron a los resultados expuestos en el presente capítulo fueron las siguientes: ¿cuáles son las prácticas de evaluación de aprendizajes que tienen lugar en las escuelas de educación básica?; ¿qué metodologías e instrumentos de evaluación se utilizan para valorar los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas de educación básica?

10.2 La evaluación de los aprendizajes en el contexto actual

Sin duda, el proceso de evaluación en las escuelas constituye uno de los pilares de la calidad educativa, como lo menciona Gómez (2006) "Al hablar de calidad en la educación, es innegable que la palabra evaluación es fundamental para acercarse a ella" (p. 1). Durante mucho tiempo, y quizá, desde que se tiene conocimiento de las prácticas educativas, el dar crédito de un logro, constatar un aprendizaje, emitir una valoración o juicio sobre el desempeño de un estudiante, han permanecido en el diálogo educativo, y con ello, en el debate académico. Con esto, gran parte de las dificultades en el trabajo escolar, se remiten a este aspecto: la evaluación.

En las aulas, los docentes han realizado sus prácticas educativas y con ello de evaluación, desde enfoques tradicionales, mencionado en diversos documentos e investigaciones, como es el caso de Condemarín y Medina (2000), quienes han concluido que las prácticas de evaluación de los aprendizajes llevan al profesor a mantenerse en el marco de una pedagogía tradicional que lo hace sentirse seguro, porque es lo que sabe hacer. Este enfoque, centra la atención en los resultados de aprendizaje con base en los contenidos del programa de estudios, Alcalá, Pueyo y García (2015), mencionan que "los sistemas tradicionales de evaluación pretenden fundamentalmente una medición objetiva del rendimiento en vez de una verdadera valoración que evidencien

los aprendizajes que adquiriera el alumnado, por lo que es imprescindible que adquieran una función pedagógica” (p. 37). En estos casos, es el docente el encargado de evaluar al estudiante, desde sus criterios y condiciones en el desarrollo educativo con rúbricas que permitan y fomenten la autorregulación (Tobón et al., 2020).

Los esfuerzos de las políticas educativas que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes en las escuelas, se vuelcan hacia los modelos innovadores. La pretensión es revolucionar los procesos de enseñanza y de evaluación, sin embargo, no es posible cambiar un sistema arraigado por muchos años, con solo llevar a la escuela estos modelos y diseminarlos mediante capacitaciones a los docentes y mediciones de los aprendizajes contrastando pruebas internas de las instituciones con pruebas externas del gobierno para analizar la calidad y el rendimiento (Caro y Núñez, 2018; Alvarado y Núñez, 2018). No es cuestión de prácticas operativas sino de conductas arraigadas por prácticas recurrentes y aprendidas en el transcurso de años de desempeño en las aulas. Martínez Rizo (2011) menciona que modificar prácticas de enseñanza y de evaluación en el aula no se refiere a conductas que se llevan a cabo de vez en cuando, con tiempo para pensar con calma la manera de actuar en cada caso; se trata de transformar conductas que se repiten muchas veces al día. En tal sentido, la evaluación de los aprendizajes es mucho más que un proceso moldeable en las escuelas. Se ha fijado como una cultura general en el escenario educativo y como tal debe tratarse.

Hasta este momento, la evaluación de los aprendizajes ha transitado por diferentes modelos, todos ellos importantes en su tiempo. Hoy, se consideran tradicionales aquellos que centran su atención en el docente y sus creencias, cuyo objetivo de la evaluación es verificar que los alumnos hayan adquirido los conocimientos esperados (Condemarín y Medina, 2000). También, los que tienen como fin la apropiación de contenidos de los programas independientemente del contexto en que se desenvuelve el estudiante, señalado como constructivismo radical (Serrano y Pons, 2011) cuyo centro es el alumno que aprende, ya que asegura que el conocimiento está en la mente de las personas (alumnos) y con ello el docente se asegura de enseñar y el alumno se responsabiliza por aprender. En cambio, se consideran vigentes e innovadores los que se fundamentan en el contexto donde el estudiante muestra las competencias que ha logrado en su proceso de aprendizaje.

El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes no es privativo del momento actual en que se ha dado mayor auge a este enfoque, sino que se ha venido afianzando en el transcurso del tiempo. En 1979, Allal (como se cita en Mottier, 2010) hace un contraste de la evaluación formativa desde la

concepción neobehaviorista propuesta por Bloom con la concepción constructivista y cognitivista que lleva a privilegiar las modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos del aprendizaje y no solo en el rendimiento de los alumnos.

El enfoque constructivista (Serrano y Pons, 2011) en referencia no solo al “qué construye” (cognoscitivismo piagetano), ni al “cómo construye” (constructivismo sociocultural de Vigotsky), sino al “quién construye” (constructivismo social de Berger y Lockmann) para la evaluación centra su atención en el desarrollo cognitivo del alumno para asir el objeto de estudio, esto es, la manera en que se llevan a cabo los procesos intelectuales del alumno para esquematizar lo que aprende. Este enfoque centra su atención en la elaboración y construcción de los aprendizajes que realizan los estudiantes. Díaz y Hernández (2010) afirman que la evaluación se centra en las conductas de los estudiantes que muestran algún tipo de aprendizaje del que subyace todo un proceso de actividad constructivista (la aplicación de una serie de procesos y operaciones cognitivas), que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones (esquemas, significados) sobre los contenidos curriculares.

Recientemente, y desde el enfoque por competencias, se da mayor atención al carácter formativo de la evaluación, lo cual implica aspectos de orden socioformativo y contextual (Hernández et al., 2014). Ahora ya no es tanto el anclaje cognitivo en los aprendizajes, sino que se centra más en los desempeños de los estudiantes en la solución de problemas. El acuerdo 592 que emite la Secretaría de Educación Pública -SEP- en México (SEP 1, 2011) para establecer los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica señala que la evaluación es “el proceso que permite obtener, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 23). Implica que el centro de atención ya no son los alumnos sino los aprendizajes que muestra en sus desempeños. En otras palabras, “se evalúa el desempeño y no la persona” (SEP 2, 2012).

El enfoque adquiere ya una connotación más específica en el sentido de ubicarse en el aprendizaje y sus diferentes aspectos que se constatan en el desempeño del estudiante en la solución de situaciones que se le presentan en su vida cotidiana. La evaluación se torna más diversificada, esto es, se recurre a distintas estrategias, entre ellas la coevaluación y autoevaluación.

Finalmente, se está llevando a cabo un proceso de evaluación formativa que va más allá de la constatación del aprendizaje y se centra sobre todo en evidencias que se generan en el desempeño de los estudiantes: es la evaluación

desde el enfoque socioformativo. Este enfoque va más allá de la evaluación del aprendizaje propuesto por el constructivismo, el aprendizaje significativo, el socioconstructivismo y el enfoque de competencias. La evaluación se asume como un proceso continuo de diagnóstico, retroalimentación y apoyo a las personas para que aprendan a resolver los problemas del entorno con base en la colaboración.

Si se revisa con atención, la evaluación tradicional se preocupa por los resultados de aprendizajes memorísticos y operativos que se descargan, por lo general, en un examen; es rígida y dependiente del maestro y sus criterios. La evaluación desde el enfoque constructivista, deja de lado los productos y se centra en los esquemas cognitivos del alumno que construye sus aprendizajes; y la evaluación formativa por competencias es el aprendizaje y el desempeño del estudiante lo que permite emitir un juicio valorativo del desempeño. Ahora, el enfoque socioformativo, no solo se preocupa por los aprendizajes de los alumnos puestos en operación en el desempeño, sino que, además, adquiere un sentido más pertinente al ubicar el desempeño en la solución de problemas del contexto. Tobón, Prieto y Fraile (2010), sostienen que:

evaluar competencias desde la valoración supera criterios y evidencias, así como instrumentos de evaluación válidos. Va más allá: considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, toma en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales. (p. 115)

La socioformación constituye un enfoque paradigmático con respecto a la evaluación de las competencias. Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados: docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad (García, Tobón y López, 2009). Bajo este dinamismo, la evaluación no es un recurso más dentro del proceso educativo, sino que constituye un proceso inherente al aprendizaje. Ante esto, la instrumentación, criterios y estrategias para la evaluación del desempeño de los estudiantes se definen de acuerdo a las situaciones contextuales en que el alumno pone en evidencia su desempeño. En este escenario, el docente es un mediador en la valoración de competencias para oportunamente determinar las fortalezas y aspectos a mejorar, así como realimentar a los estudiantes.

En la socioformación se plantean algunos principios básicos que se deben tomar en cuenta en la evaluación de competencias (García, Tobón y López, 2009), entre ellos el que señala la participación de los estudiantes en el

establecimiento de las estrategias de valoración. Es muy importante que el estudiante participe en el diseño y que sea percibida más cercana a ellos y no como un instrumento para juzgar de forma vertical y unilateral el aprendizaje.

Este aspecto es el que presenta mayor dificultad para el docente. La cultura en que se han anclado las prácticas educativas tiene un arraigo muy fuerte entre los maestros y se torna muy complejo abrir a nuevos horizontes. En este sentido, involucrar a los estudiantes en los procesos de evaluación ha generado muy diversas situaciones que hacen que el docente no recurra de manera clara y efectiva a estas prácticas. Tal vez lo más utilizado en las estrategias de evaluación que involucren a los estudiantes en la valoración de los aprendizajes, sea la autoevaluación y coevaluación, sin embargo, en muchos casos se han tornado como un fin por sí mismos y no como un recurso valioso en la evaluación como lo señala el enfoque socioformativo.

10.3 Autoevaluación y coevaluación desde la socioformación

El enfoque socioformativo refiere la evaluación como el proceso de valoración dinámico y multidimensional que realiza el docente, los estudiantes, la institución educativa y la sociedad en general (Tobón, 2013). La realiza el mismo individuo, grupo o institución que desea conocer su progreso con respecto a unos objetivos trazados con anticipación. En este caso, puede partir de unos instrumentos definidos de manera autónoma, o puede usar instrumentos preparados por otros para poder verificar su situación (Cajiao, 2008).

En este sentido, la evaluación deja de ser una tarea solo del docente (como lo presenta la evaluación tradicional), y se convierte en una herramienta para mejorar los aprendizajes de los estudiantes con la participación de todos, esto es, de los docentes, los mismos alumnos, otras figuras educativas y, sobre todo, los padres de familia.

Cuando el estudiante se reconoce en el logro de los aprendizajes y valora críticamente su desempeño, entonces la tarea educativa se torna muy distinta a la que estamos acostumbrados de manera tradicional los docentes. En el documento "Herramientas para la evaluación formativa" (SEP 2, 2012), se hace la siguiente afirmación: "Cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje" (p. 30). Este es el momento en que el estudiante se ubica en un estado de autorregulación, donde por sí mismo busca la retroalimentación al aprendizaje para la mejora continua. Este es un cambio cultural en la evaluación, y cuando se considere como tal, las prácticas

evaluativas en las escuelas habrán logrado insertarse en otro paradigma: el enfoque socioformativo.

No es fácil lograr que los estudiantes alcancen un sentido de autorregulación, sin embargo, se llevan a cabo distintos procedimientos en las escuelas que buscan que esto se dé. Para ello, es necesario que el docente tenga muy claro cómo se lleva a cabo un proceso de autoevaluación y coevaluación, donde los estudiantes, en colaboración con sus compañeros y el mismo docente, revisan los logros y dificultades que se tienen respecto a los aprendizajes esperados y las competencias en el desempeño de los estudiantes para la solución de problemas del contexto. Desde el enfoque formativo de la evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación, es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento (SEP 2, 2012). Este es el problema más recurrente que hace que los docentes de secundaria vean la autoevaluación y coevaluación como un procedimiento que no permite evaluar “realmente” el aprendizaje. No todos ofrecen al estudiante criterios claros y recursos metodológicos para su autoevaluación y coevaluación. En muchos casos, realizan esta tarea como una actividad que “se tiene que hacer” por indicaciones de las autoridades y del sistema.

La autoevaluación desde el enfoque formativo se entiende como “la evaluación que realiza el propio estudiante de sus producciones y su proceso de aprendizaje. De esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño” (SEP 2, 2012, p. 31). En este mismo documento se define a la vez la coevaluación como:

la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada. De esta forma aprende a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. Además, representa una oportunidad para compartir estrategias y aprender juntos. (p. 30)

El enfoque socioformativo sostiene que la autoevaluación es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el facilitador (mediador) (Tobón, Pimienta y García, 2010). Estas pautas son las herramientas que el estudiante necesita para hacer una revisión crítica de su desempeño, sus logros y sus dificultades. Y con ello, estar en posibilidades de lograr los dos componentes centrales de la autoevaluación (Tobón, 2013): la autorregulación y el autoconocimiento. El primero consiste en la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de las competencias.

El segundo implica un diálogo reflexivo del estudiante consigo mismo que posibilita tomar conciencia de las competencias que debe desarrollar, sus logros y sus carencias.

En el caso de la coevaluación, en el enfoque socioformativo, consiste en el proceso por medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base ciertos criterios para valorar las evidencias en el contexto correspondiente (Tobón, Prieto y Fraile, 2010). En este sentido, la coevaluación no debe dejarse como una actividad, es decir, no constituye un fin por sí misma, sino que debe considerarse un proceso importante que el estudiante desarrolla. Con criterios y pautas bien definidas, con claridad para que tengan argumentos en el momento de emitir un juicio valorativo sobre las evidencias a evaluar.

10.4 Situación de la evaluación en las escuelas secundarias

La evaluación de los aprendizajes ha constituido y constituye para la educación básica en México y otros países latinoamericanos un factor de revisión continua (tal como se presentan en cada uno de los acuerdos y modelos que se establecen en las políticas educativas), ya que es el proceso que da cuenta si el desarrollo educativo lleva la dirección correcta y también si se tienen que tomar alternativas para reorientar las acciones para la mejora continua.

Las tareas educativas que se llevan a cabo y se han desarrollado durante muchos años en las escuelas de educación básica, presentan matices diferenciadores con respecto a la evaluación, esto es, múltiples formatos y recursos para llevar a cabo esta actividad. Si bien es cierto que el enfoque que subyace a los planes y programas actuales, promueve un modelo de evaluación pertinente a las características no solo de los contextos donde se ubican las escuelas, sino además en las características individuales de los alumnos.

Pensar que actualmente se toma como referencia este enfoque es muy aventurado, es cierto que los maestros evalúan bajo criterios muy personales en algunos casos, o bajo encomiendas institucionales en otros y eventualmente se trabaja con conocimiento pleno del enfoque que presenta el modelo educativo recomendado por los planes y programas, lo cual no remite a definirlo como un proceso exitoso.

Además, la evaluación de los aprendizajes debe responder a los modelos educativos que subyacen a los planes y programas de estudio en los didáctico y pedagógico (Núñez y Tobón, 2006), no obstante, se tienen evidencias a

partir de investigaciones en el estado de Chihuahua (Arzola et al., 2011) de que no del todo se atiende esta situación al interior de las aulas, los docentes llevan a cabo procesos evaluativos diversos, que en muchos casos no son congruentes a las prácticas educativas que sugieren los planes y programas y sus enfoques correspondientes. Aunado a lo anterior, se observan diferencias muy marcadas en los procesos evaluativos que se desarrollan en preescolar, primaria y sobre todo en secundaria, donde los docentes presentan formas distintas de percibir las finalidades de su tarea; sea por las características de los niños en cada nivel educativo, o por las condiciones administrativas, contextos socioculturales, formación inicial de los docentes y sus perfiles en el dominio de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones ubicadas en el marco de una sociedad global y del conocimiento en red (Molina et al., 2018; Núñez et al., 2019; Núñez y Tobón, 2018, entre otros más). Y, más allá de las aulas las múltiples funciones que se le asigna a la evaluación se entrecruzan por los fines de diversos sectores y clases sociales que se manifiestan en las escuelas como en otras instancias de la sociedad (La Cueva 1997).

La necesidad del sistema educativo es tener referentes confiables sobre el estado real de las prácticas de evaluación en las escuelas que permitan orientar las políticas educativas hacia la vinculación de la educación básica. Todo esto a través del diseño de un modelo referencial para la evaluación de los aprendizajes que posibilite ilación en los procedimientos y estrategias en todos los niveles de la educación básica.

Esta investigación realiza un diagnóstico general de la evaluación de los aprendizajes en las escuelas, desde las prácticas docentes, las metodologías y los enfoques que llevan a cabo en su tarea educativa. Uno de los aspectos que en esta investigación se analiza, es lo referente a las estrategias e instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, en específico la autoevaluación y coevaluación.

Generalmente, en las escuelas secundarias las prácticas de evaluación se ubican en lo tradicional (Tobón y Núñez, 2006), dado el arraigo cultural que prevalece en los maestros y maestras de este nivel. Estas prácticas tradicionales se generan por múltiples factores y que en este estudio no se analizan de manera específica y total, no obstante, se cuenta con información sustancial de algunos aspectos que dan referencia el docente respecto a las estrategias y recursos que utiliza en la evaluación de los aprendizajes que dan sustento a este capítulo.

La autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes, como un recurso que se recomienda en la evaluación formativa, ha sido un problema en las prácticas educativas de las escuelas, en especial en el nivel de secundarias, razón por la cual los aspectos socioformativos que ella implica son actualmente condiciones fundamentales en la formación (Hernández et al., 2014). Los docentes sostienen que es una práctica poco confiable, ya que los estudiantes “no son honestos al autoevaluarse y coevaluarse”. Este argumento es muy recurrente en el discurso académico que se genera en los debates del colectivo docente en los consejos técnicos escolares.

Las maestras y maestros de las diferentes asignaturas sostienen que es muy complicado realizar de manera efectiva los procesos de autoevaluación y coevaluación, ya que se requiere mucho tiempo e instrumentos laboriosos para llevarla a cabo. Otros, mencionan que los alumnos no son objetivos y se autoevalúan y coevalúan con “calificaciones muy altas” y eso hace que no se tenga una referencia real del aprendizaje logrado. Finalmente, se tienen otros problemas derivados de estas estrategias, dado que el sistema de registro de evaluaciones bimestrales (Sistema de Información Educativa, SIE) que se tiene en la entidad, exige que todos los maestros ingresen los valores de la autoevaluación y coevaluación de los alumnos y con frecuencia se traduce en simulación, ya que el docente fija valores que el mismo asigna para cumplir con este requerimiento del sistema.

10.5 Diseño de la investigación

De acuerdo a los objetivos que se plantean derivados del problema de la investigación, se considera relevante el diseño metodológico que permita dar respuesta a los mismos, en tal caso, en este apartado se describe y explica de manera puntual cómo se desarrollaron las etapas de análisis y sus respectivos procedimientos.

10.5.1 Caracterización de la investigación

Por su orientación operativa este estudio recorre los niveles metodológicos. En este sentido, inicia con la descripción del fenómeno del cual se derivan los análisis de frecuencias y descripción de las variables. En un segundo análisis, se trabaja con el método de analogía de atribución, el cual nos permite realizar comparativos entre grupos de estudio y las variables que resulten mayormente significativas por su importancia y su ubicación en la categoría de anómalas o atípicas. Posteriormente, se recurre a la relación de variables, con el fin de mostrar las diversas aristas que observa el fenómeno en el campo educativo. La metodología, implica una compilación de información diversa y suficiente

a partir de los datos organizados por líneas de investigación, los cuales se procesan para establecer su caracterización, su ordenamiento y su integración.

Por los objetivos de la investigación, se recurre a un estudio descriptivo-correlacional, que mide “El desarrollo de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica” a partir de instrumentos, tipo cuestionario, que se aplica de forma transversal (en un solo momento) a docentes de secundaria para obtener información empírica sobre su percepción con relación a las variables complejas (ejes) que integran el cuestionario:

- 1) Prácticas de evaluación de los aprendizajes.
- 2) Funciones y utilización de la evaluación.
- 3) Estrategias e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes.

La aplicación de estos instrumentos se llevó a cabo mediante dos formatos: uno electrónico y otro tradicional. El primero de ellos, se diseña en un formato digitalizado el cual será publicado en una página web oficial dependiente de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte en el Estado de Chihuahua, con el propósito de promover la participación que los docentes respondiendo el cuestionario, para ello se llegó a acuerdos con autoridades educativas de educación básica para el desarrollo operativo de este proceso. El segundo formato se denomina tradicional, ya que se recurre a la reproducción de los instrumentos en forma impresa, los cuales se aplicaron de manera directa a las poblaciones de estudio, esto, para docentes que se ubican en regiones del Estado que carecen de conectividad y acceso por medios electrónicos.

El proceso metodológico contempló tres niveles de análisis para atender el objetivo descrito en la investigación, que se detallan de manera breve a continuación

Nivel descriptivo: comprende el análisis de frecuencias, las cuales pueden ser revisadas enumerativamente en forma porcentual o proporcional con el fin de abrir un panorama general de las variables de estudio. Además, se realizaron análisis descriptivos por medidas de tendencia central, que permitió focalizar aquellas variables con comportamiento extraño en cada una de las categorías.

Nivel comparativo: corresponde al momento de análisis entre grupos dados por las variables señalíticas (consideradas por los datos generales en los instrumentos), de manera que permita dar respuesta a las hipótesis de investigación propuestas en el estudio.

Nivel correlacional: como última parte que se desarrolló en este estudio, para la obtención de información relevante para el objetivo general de la investigación, se contemplan análisis correlacionales, para mostrar las asociaciones fuertes entre variables y así posibilitar la generación de agrupaciones que orienten la estrategia de evaluación pretendido en los productos de esta investigación.

10.5.2 Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información de los cuestionarios que se aplicaron se desarrolló a través de tres análisis estadísticos: descriptivo, correlacional y comparativo con apoyo de programas computacionales.

Caracterización: en este primer nivel, se realizó un análisis descriptivo al fenómeno en estudio a través de medidas de tendencia central y variabilidad. Los límites de normalidad se establecerán a una desviación estándar para destacar a partir del análisis de las medias, a las variables simples que se comporten como atípicos superiores por observarse por encima de lo normal o como atípico inferior por encontrarse por debajo de lo normal; lo que ayudará a precisar que prácticas e instrumentos de evaluación se aplican más, el recurso de la autoevaluación y coevaluación y, cuál es la principal función y uso de la evaluación.

Correlación: en este segundo nivel se establece la relación entre las variables que implican la autoevaluación y coevaluación con el resto de las variables incluidas en cada una de las categorías a través de coeficiente de correlación r de Pearson.

Comparación: para establecer las diferencias en la comparación de medias se utilizó la prueba estadística paramétrica: t de student

10.5.3 Definición de variables

La evaluación de los aprendizajes corresponde al eje central de la investigación, a partir del cual se derivan ejes secundarios como categorías de análisis y a su vez de variables simples cada uno constituidos por los atributos específicos del fenómeno de estudio.

Ejes de investigación

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes: se consideran así a todas aquellas acciones que los docentes de las escuelas, independientemente del subnivel y modalidad a la que pertenezcan realizan para evaluar a sus

alumnos. Estas acciones se traducen a estrategias metodológicas a las que recurren los maestros y maestras, las cuales tienen soporte en los modelos educativos desde los tradicionales hasta los que sugiere los planes y programas vigentes definidos por competencias.

Se considera que las prácticas de evaluación de los aprendizajes, difieren significativamente entre los subniveles y modalidades de la educación básica, incluso entre los contextos socioculturales y regionales donde se ubican las escuelas; a partir de los perfiles de los docentes, así como en la condición laboral por su antigüedad en el servicio y edad cronológica. Se piensa que los maestros con mayor antigüedad recurren a prácticas de evaluación con tendencia tradicional, centrados en la enseñanza y en los contenidos; en cambio, se considera que los maestros y maestras más jóvenes orientan sus prácticas hacia los modelos centrados en los aprendizajes de sus alumnos, en otras palabras, al desarrollo de competencias para la vida. Estas diferencias pueden presentarse entre los docentes que laboran en contextos socioculturales diferentes, como es la educación indígena y regular, las escuelas rurales y urbanas, y sobre todo en los docentes que consideran la reprobación como un elemento de mejora de los aprendizajes y aquellos que no piensan igual, entre otras más.

Las anteriores dicotomías, no se exponen de manera arbitraria, sino que se tienen sustento en referentes empíricos y de investigaciones previas que muestran situaciones diferentes en las condiciones de desarrollo académico entre estas agrupaciones.

Funciones de la evaluación en la educación básica: "¿Para qué evalúan los docentes?" es una pregunta muy recurrente que arroja respuestas variadas, esto indica que las funciones de la evaluación adquieren orientaciones según los propósitos que el docente y las escuelas le asignen. En este sentido, se tienen funciones administrativas y de rendición de cuentas que generan acciones definidas por los departamentos de cada nivel en la educación básica, esto es, para registro de calificaciones en los formatos requeridos al final de cada periodo de evaluación o curso y con atención a las normas vigentes para la acreditación o no de los estudiantes en la promoción de grados.

Otra de las funciones es la social, donde la escuela, los maestros y los estudiantes se ven reflejados en un estatus ante la comunidad. Generalmente se consigue con las evaluaciones de gran escala, cuando los resultados son favorables y se genera cierto prestigio en la institución, no obstante, también se deriva de los propósitos que el docente le asigne a los procesos evaluativos de los aprendizajes en sus estudiantes, los cuales permiten la valoración del

maestro ante los padres de familia, sus estudiantes y la comunidad en el “buen o mal” maestro, el estricto o no (con un matiz coercitivo en la evaluación, es decir, la evaluación como control del grupo en la disciplina, en obligarlos a estudiar, como condicionante en beneficios personales y colectivos, entre otros), el que enseña bien y sus alumnos aprenden mejor por los resultados obtenidos, etc.

La otra función es la pedagógica, donde la evaluación adquiere un sentido de mejora continua en los aprendizajes de los estudiantes, las dificultades se convierten en oportunidades de aprender. La valoración se centra en el desempeño del estudiante en forma continua y adquiere un sentido de previsión.

Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes: una estrategia es un proceso inteligente para el logro de propósitos definidos, así, una estrategia para la evaluación corresponde a las acciones organizadas que se realizan en torno a la valoración de los aprendizajes, con apoyo en técnicas e instrumentos específicos. La valoración de los aprendizajes se resume en la toma de decisiones tanto por parte del alumno como por parte del docente con relación a las muestras y/o evidencias de su desempeño para la mejora continua.

En este estudio, se consideran aquellas estrategias que surgen de las prácticas docentes, lo cual presupone una variedad notable, y no siempre congruentes a las prácticas de enseñanza, en otras palabras, las estrategias de enseñanza pueden ubicarse en innovadoras y actuales en relación a los enfoques propuestos por los planes y programas, y las estrategias de evaluación rígidas y cerradas que ponderan los enfoques tradicionales como es el conocimiento cerrado sobre otros elementos evaluativos. Los instrumentos y técnicas de evaluación se definen como los recursos que el docente pone en juego para obtener evidencias de desempeño de sus alumnos, y estos a la vez, pueden sugerir prácticas educativas ancladas en modelos tradicionales o no.

Tabla 1. Variables de estudio I

I. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes		
Variables complejas	Variables simples y/o atributos	Ubicación contextual
A. Conceptualización de evaluación	Medición	Con dependencia del enfoque teórico que subyace a la conceptualización que tiene el sujeto de evaluación, se da primacía en el valor asignado por la escala utilizada a dicho enfoque:
	Calificación	
	Valoración	
	Acreditación	Enfoque no vigente: medición, calificación, acreditación, rendición de cuentas.
	Rendición de cuentas	
	Retroalimentación	
	Mejora continua	Enfoque vigente: valoración, retroalimentación, mejora continua, información.
	Juicios de valor	
	Información	
B. Objetivo de la evaluación (¿qué se evalúa?)	Los conocimientos de los alumnos.	De igual forma, el objetivo de la evaluación, lo que el docente busca al evaluar, se registra información en algunas variables simples, las cuales se clasifican según su enfoque en:
	Los estándares de aprendizaje.	
	El comportamiento de los alumnos.	
	Las evidencias de desempeño de los alumnos.	Enfoque no vigente: evaluar los conocimientos, los estándares de aprendizaje como un fin por sí mismo, el comportamiento del alumno, los contenidos, las características físicas del alumno (la cual refiere al aspecto físico de los alumnos y alumnas, sus condiciones, etc.,) y los resultados de los exámenes.
	Los contenidos del programa.	
	Las características físicas de los alumnos.	
	El trabajo individual del alumno.	Enfoque vigente: las evidencias de desempeño del alumno en una situación problemática, el trabajo individual del alumno (sin exclusiones), la participación en colectivo, la autoevaluación y coevaluación como recursos de mejora continua.
	Los resultados de los exámenes.	
	La participación colectiva del grupo.	
	La autoevaluación de los alumnos.	
	La coevaluación de los alumnos.	
C. Planeación de la evaluación	Considera a los niños con necesidades especiales.	La planeación de la evaluación constituye una de las variables importantes de la investigación, de lo cual se puede constatar si existe inclusión o no en el desarrollo de la
	Considera el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar.	

	Considera la aplicación de exámenes ya elaborados por otra instancia (Mesa técnica, Jefes de enseñanza, comerciales, etc.).	evaluación de los aprendizajes, si se realiza mediante una organización cuidadosa de elementos, entre ellos la instrumentación, los actores o participantes en la misma. Finalmente, y como una variable especial, es la asesoría y apoyo en esta tarea.
	Considera quiénes participarán en el proceso de evaluación.	
	Recibe asesoría y apoyo académico para el desarrollo de la planeación de clase.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Variables de estudio II

<i>II. Funciones de la evaluación de los aprendizajes</i>		
<i>Variables complejas</i>	<i>Variables simples y/o atributos</i>	<i>Ubicación contextual</i>
A. Propósitos de la evaluación: ¿para qué evalúa?	Cumplir con lo administrativo.	Este segundo grupo de variables se derivan de las funciones de la evaluación que realizan los docentes en las aulas, el para qué de la evaluación. Se clasifican en dos grupos, aquellas que provienen de un enfoque tradicional, que repercute generalmente en propósitos de control y coerción, clasificación de alumnos, cumplir con lo administrativo y que redundan al final en la constatación de conocimientos muchas veces aislados. El segundo grupo, se refiere al enfoque vigente, en que se pretende con la evaluación sobre todo mejorar las prácticas educativas para que los alumnos aprendan mejor, reorientar las estrategias didácticas, apoyar a aquellos niños que más necesitan, constatar los logros de los aprendizajes y sobre todo, la integración inclusiva de los estudiantes.
	Ser valorado como docente.	
	Controlar el grupo.	
	Constatar los conocimientos de los alumnos.	
	Clasificar a los alumnos.	
	Mejorar la práctica educativa.	
	Reorientar las estrategias didácticas.	
	Apoyar a los estudiantes con dificultades.	
	Conocer las dificultades de los niños.	
	Constatar los logros respecto al desarrollo de competencias.	
	Integrar alumnos con necesidades educativas especiales.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Variables de estudio III

III. Instrumentos y estrategias para la evaluación		
Variables complejas	Variables simples y/o atributos	Ubicación contextual
A. Recursos para evaluar los aprendizajes (Instrumentos y estrategias)	Examen	Los instrumentos y estrategias para la evaluación constituyen un recurso que los docentes utilizan con mucha frecuencia, los cuales se consideran algunos de ellos, como más recurrentes desde las experiencias docentes, todas ellas recomendadas en el acuerdo 592. Además se incluye una variable importante, referida a la asesoría y acompañamiento para el diseño y utilización de dichos instrumentos y estrategias.
	Matriz de aprendizaje	
	Mapa de conceptos	
	Listas de cotejo	
	Rúbricas	
	Portafolio de evidencias/ expediente del alumno.	
	Bitácoras	
	Proyectos	
	Entrevistas	
	Observación	
	Tareas	
	Diario del docente	
	Diario del alumno/notas del alumno.	
	Exposiciones	
	Carpeta evolutiva	
	Notas en las listas de asistencia.	
	Recibe asesoría y apoyo académico para el diseño de instrumentos	

Fuente: elaboración propia.

10.5.4 Diseño de instrumentos

Una vez revisadas las posibles variables de estudio, se procede al diseño de los instrumentos. Las prácticas evaluativas de los docentes adquieren matices diferentes en cuanto al nivel y modalidad donde laboran, es de comprenderse que en preescolar los procesos de evaluación adquieren una fuerte carga cualitativa, cuyas principales herramientas se sustentan en la observación de los niños. En el nivel de primarias se diversifican más los procesos evaluativos y pasan de lo cualitativo a lo cuantitativo en los grados superiores. Finalmente, en secundarias la evaluación se torna mucho más compleja, por la diversidad de criterios de evaluación que se le aplican a un

alumno, además por las diversas “especialidades” de los docentes incluso por su formación inicial en cuanto a perfiles.

Bajo estas situaciones, se elabora un instrumento que integra de manera general las distintas perspectivas y procesos evaluativos. La siguiente figura resume la estructura general de instrumento.

Para efectos de análisis en este documento solo se utilizarán los ejes I, II y III

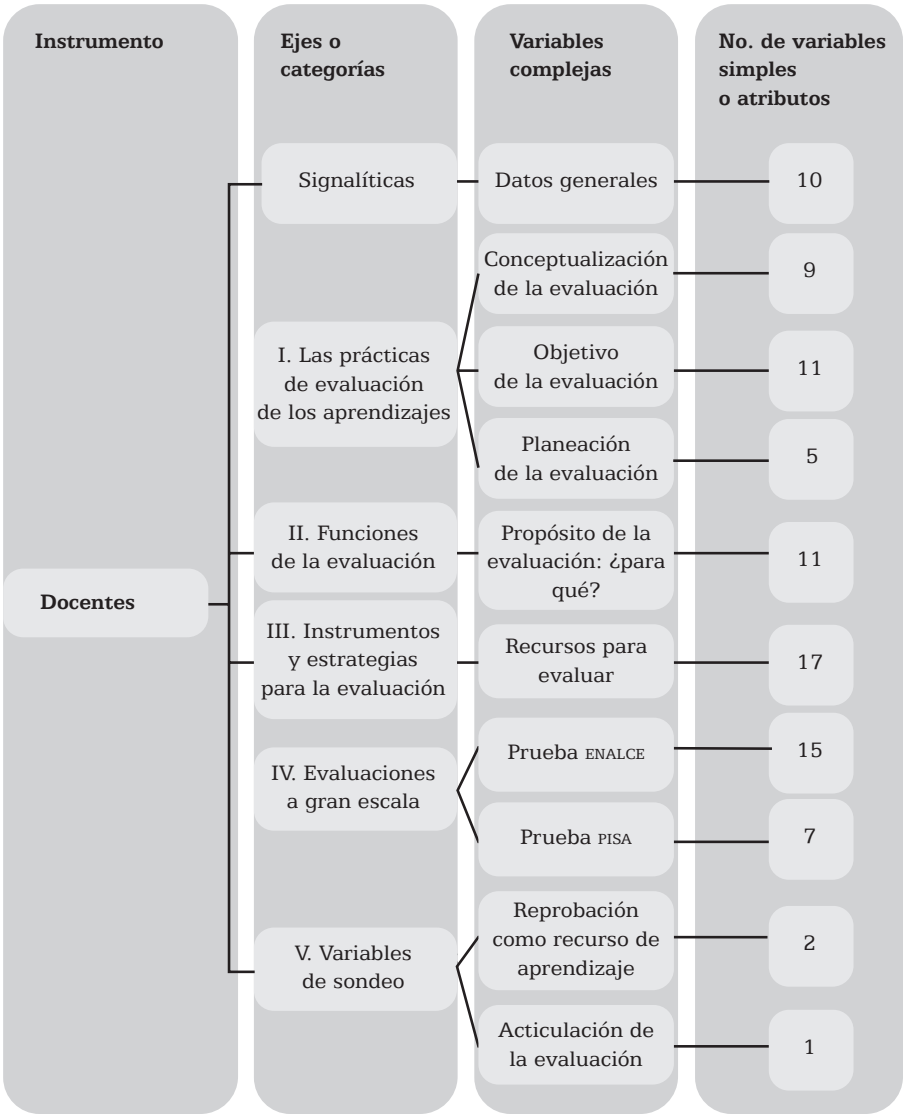


Figura 1. Estructura del instrumento para docentes

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico anterior, el instrumento de docentes contiene diez variables señalíticas, que indagan, entre otros aspectos, el nivel y modalidad donde realiza sus actividades educativas, el grado máximo de estudios, su antigüedad en el servicio, su región o localidad, sexo y función que desempeña.

En cuanto a las variables propias de los ejes o categorías suman 73, las cuales se ubican en cada eje como se describe en la tabla 4. Finalmente, se establecen dos variables de sondeo con relación a condición de reprobación y su relación con el desarrollo de aprendizajes, además de otra variable de sondeo que permite revisar desde los mismos docentes su percepción respecto a la articulación de la educación básica y su posibilidad de un modelo homogéneo en los procesos evaluativos. Cada una de estas últimas variables se acompaña de alguna opinión escrita al respecto.

Aplicación de los instrumentos: en vista de que las poblaciones de estudio son muy diversas y se extienden en todo el territorio estatal, se programan dos procedimientos para la aplicación de instrumentos:

a) Diseño electrónico. Este diseño se realiza para ser aplicado a docentes de las modalidades de secundarias generales y secundarias técnicas, las cuales tienen acceso a internet.

Este instrumento estuvo vigente durante el periodo de aplicación en el sitio <http://www.cetechihuahua.gob.mx/educacion/portal/>, publicando y distribuyendo por medio de la estructura estatal un manual para docentes. Este mecanismo, permitió agilizar la aplicación y a la vez, recuperar la información para su análisis. Otro factor de ventaja que se observó en este mecanismo fue la posibilidad de ir sondeando la participación por regiones, niveles educativos y modalidades y con oportunidad se incitó a la participación.

b) El segundo formato es el tradicional, es decir, se imprimieron los cuestionarios y se aplicaron manualmente a cada sujeto. Este procedimiento se utilizó principalmente con docentes de telesecundarias. Esto debido a que en los contextos donde se ubican las escuelas es muy difícil el acceso a internet, de tal forma que se distribuyeron los cuestionarios y se aplicaron por parte de personal de las escuelas.

Validez y confiabilidad: con el propósito de valorar la validez y confiabilidad de los instrumentos, se recurre a dos estadísticos: Alpha de Crombach, y el valor Z aunado al Coeficiente de Variabilidad (CV).

Para el primero de los casos, se procede mediante un software estadístico, que permite revisar este coeficiente, el cual considera no redundante a los valores que oscilan entre .70 a .95, en el caso de ubicarse por encima de este rango se puede considerar redundante la variable; y en caso de quedar por debajo del rango, se considera una variable con poca confiabilidad.

En la tabla 3, se tiene el análisis de los ítems que constituyen el cuestionario de docentes y sus respectivos estadísticos que permiten revisar si existe confiabilidad y consistencia interna.

En el cuestionario de docentes se realiza el análisis por categorías, siete en total, cuyos indicadores muestran que en suma se tienen 73 variables y el Alpha de Crombach muestra que la categoría IC presenta el menor valor, con .57, esto indica que es la que menor confianza puede sustentar en los resultados. No obstante, las demás categorías presentan valores alpha que oscilan entre .79 y .94 y un total en el instrumento completo de .95, mostrando amplia confiabilidad en los resultados del estudio. La consistencia interna del documento se observa en la correlación entre las variables, exponiendo en promedio .35 a .81.

El instrumento en conjunto sostiene amplia confiabilidad con .95 en al ac y una correlación entre sus variables en promedio de .46 con una oscilación en sus 73 variables que va de .18 a .62. Suficiente para utilizar sus resultados como evidencias constatables.

Tabla 3. Confiabilidad y consistencia interna por ejes o categorías instrumento de docentes.

<i>Categ.</i>	<i>n Var</i>	<i>Ac</i>	<i>αc st</i>	<i>Xintercorr</i>	<i>Os – R2</i>
IA	9	,79	,79	,47	,33 - ,56
IB	11	,79	,81	,46	,32 - ,60
IC	5	,57	,60	,35	,22 - ,47
IIA	11	,77	,80	,45	,30 - ,52
IIIA	17	,85	,85	,45	,35 - ,60
IVA	13	,91	,91	,63	,50 - ,71
IVB	7	,94	,94	,81	,73 - ,86
TOTAL	73	,95	,95	,46	,18 - ,62

αc = Alpha de Crombach. $\alpha c. St$ = Alpha de Crombach estandarizada

$xintercorr$ = Media intercorrelacional

$os - R^2$ = Puntaje mínimo y máximo de R^2 .

Fuente: elaboración propia.

Validez interna: la validez del instrumento se revisó mediante el análisis del valor Z en cada uno de los ítems que integran las variables complejas y a su vez las categorías que integran los instrumentos. El valor Z nos permite ubicar con precisión si las variables alcanzan al menos el 95 % de confianza en su diseño. La validez del instrumento en general radica en que sus variables sean confiables y que midan lo que el instrumento pretende.

Por lo anterior, se realizaron dos momentos en el análisis, uno con los instrumentos iniciales los cuales se pilotearon con sujetos afines a cada uno y se revisan las variables. Una vez analizada cada una de las variables, aquellas que no alcanzaron al menos un valor de 1,96 en el valor Z, se procedió a una revisión específica ya sea para modificar la variable, cambiarla o eliminarla si así se requiere.

En la tabla 4, se tienen los casos de las variables que resultaron con valor Z menor a 1,96 y se tiene en cada categoría, cuántas y cuáles variables resultaron con baja confianza. En esos casos, se modificaron las variables, sin perder la intención de cada una, de tal forma que en el instrumento final se lograra la menor cantidad de variables simples sin la suficiente confiabilidad.

En el caso del instrumento de docentes en la primera versión se tuvieron 22 variables que no alcanzaron los mínimos requeridos, no obstante, con el ajuste en su diseño se logró que solo tres variables simples no alcanzarán la confiabilidad necesaria, sin embargo, se dejan en el instrumento y sus análisis se tomó con reservas.

Tabla 4. Validez interna del instrumento de docentes

<i>Cuestionario docentes pilotaje</i>			
<i>Categoría</i>	<i>Eje</i>	<i>Pilotaje</i>	<i>Instrumento final</i>
		VAR SIMPLE ($Z \leq 1.96$)	VAR SIMPLE ($Z \leq 1.96$)
I	A	4,5,8	
	B	15	15
	C	28	
II	A	28,30, 31	
III	A	38, 47, 48, 49, 50, 51, 53	
IV	A	55, 58, 59, 61, 62, 65	
	B	70	72, 73

Fuente: elaboración propia.

10.5.5 Población y muestra

En el territorio estatal, se ubican un poco más de seis mil quinientos docentes de secundarias pertenecientes al subsistema federal, distribuidos en tres modalidades: secundarias generales 47 %, secundarias técnicas 49 % y telesecundarias 4 %. De esta población se obtiene una muestra de trabajo, para cada una de las regiones de la entidad.

La selección de la muestra se realizó utilizando la técnica aleatoria simple por estrato donde se aplicó el estadístico de William G. Crombach (como se cita en Rojas, 1998) con un nivel de confianza del 95 % que corresponde a un valor de 1,96 del área bajo la curva normal, con error máximo que proporciona un nivel de precisión del 5 % (,05). Aplicando además el factor de corrección para que, con base en la muestra inicial, calcular el tamaño de la muestra final, lo cual se conoce también como muestra corregida. Este proceso estadístico se desarrolla utilizando la fórmula correspondiente, no obstante, como la población es muy grande y finita, en otras palabras, se conoce con precisión el total de sujetos en cada grupo, se procede a utilizar un factor de corrección con base a la muestra inicial y con ello se calcula la muestra final de cada grupo. Las fórmulas utilizadas son las siguientes:

$$n = \frac{Z^2 pq}{E^2} = \frac{(1,96)^2(,5)(,5)}{(.05)^2} = 384$$

Aplicando el factor de corrección:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}} \quad \text{En donde } n_0 = 384; \text{ y } N = \text{la población de estudio}$$

En el caso de la población de docentes, se opta por definir la muestra correspondiente. Cabe aclarar que esta muestra fue considerada para aplicarse en toda la entidad, no obstante, y por las condiciones de extensión territorial, además por el acceso a los sistemas de internet, se dejó flexibilidad en la aplicación, recurriendo a sujetos disponibles y con condiciones que les permitiera realizar el cuestionario. La muestra utilizada finalmente, fue de 582 docentes de secundarias, de los cuales el 77 % corresponde a secundarias generales, el 21 % a secundarias técnicas y el 2 % son de telesecundarias.

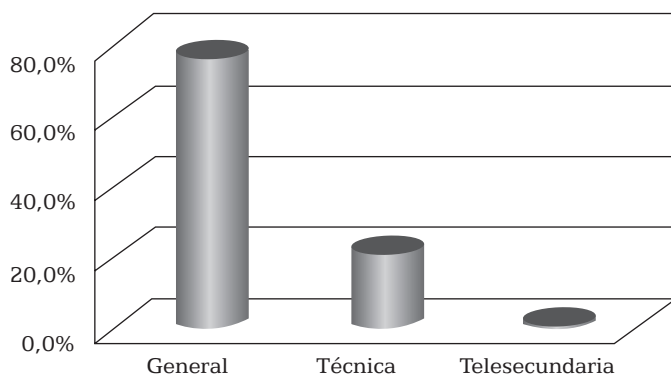


Figura 2. Distribución de la muestra de estudio.

Fuente: elaboración propia

10.6 Resultados

Entre las actividades recomendadas para el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes está el uso de procedimientos para la autoevaluación y coevaluación, como una estrategia por la cual los estudiantes valoran la formación de sus competencias (Tobón, 2010).

En este análisis de resultados, se centra la atención en estas dos variables: en qué medida utiliza la *autoevaluación* (IB19) y *coevaluación* (IB20) para la valoración de los aprendizajes.

La revisión se llevó a cabo tomando en cuenta los diferentes niveles de análisis en las tres categorías que implican los procesos de autoevaluación y coevaluación por parte de los docentes de secundarias: las prácticas de evaluación de los aprendizajes; las funciones que le atribuyen a los procesos de evaluación; y los instrumentos y estrategias de evaluación para evaluar los aprendizajes.

Los niveles de análisis se exponen, en primer término, con la proporción de frecuencias como perciben los docentes los procesos evaluativos; enseguida con la descripción a partir de los análisis e medias; posteriormente, la relación de las variables IB19 (autoevaluación) y la variable IB20 (coevaluación), con respecto a las variables que se incluyen en cada categoría. Finalmente, se lleva a cabo un análisis comparativo utilizando los datos señalíticos.

10.6.1 Análisis de frecuencias

Este primer nivel de análisis, se realiza a partir de las frecuencias en que los docentes perciben las variables de estudio. Estos datos se reflejan en forma porcentual y su lectura se realiza con base a los resultados que se presentan en cada uno de los indicadores establecidos en la escala utilizada.

Prácticas de evaluación en los docentes de secundarias: las prácticas de evaluación de los aprendizajes son revisadas a partir de tres aspectos: el enfoque o postura teórica que subyace a las actividades de evaluación por parte de los docentes de secundarias; las estrategias de evaluación que utiliza en su práctica docente; y la evaluación de los aprendizajes como parte de la planeación didáctica.

Para iniciar, se revisa la manera en que es percibida la evaluación de los aprendizajes desde los docentes de secundaria, esto es, en qué enfoque o postura teórica están anclados los docentes de este nivel educativo para llevar a cabo los procesos de evaluación en las aulas.

Al remitirnos a las finalidades de la evaluación desde la postura tradicional, generalmente se centra en la *medición* (IA1) a través de una escala que permite emitir una *calificación* (IA2) y con ello estar en posibilidades de *acreditar* (IA4) o no el curso mediante un *juicio de valor* (IA8) emitido desde el criterio del docente como fundamento de la *rendición de cuentas* (IA5) que tiene que hacer en la función administrativa de la tarea educativa.

En cambio, el enfoque vigente de la evaluación de las competencias centra su atención en el carácter formativo, y con ello se busca la *mejora continua* (IA7) mediante la *valoración* (IA3) del desempeño del estudiante, siendo esto una fuente de *información* (IA9) importante que le permite la *retroalimentación* (IA6) para el logro de los aprendizajes; esto es, el proceso se centra en el aprendizaje de los estudiantes a través del desempeño en la solución de problemas propios del contexto.

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos con respecto a la perspectiva de los docentes en cuanto a los enfoques que se tienen en las prácticas de evaluación. Se observa que las variables que dan cuenta en mayor medida de las prácticas tradicionales de la evaluación presentan mayor porcentaje en totalmente de acuerdo, sobre todo en ver la evaluación como un recurso para rendir cuentas (IA5) con el 9 % de docentes que aseguran estar totalmente de acuerdo, no obstante, también son estas variables las que en mayor proporción presentan porcentajes más altos en asegurar que no están nada de acuerdo que la evaluación corresponde a ello. Obsérvese que estos porcentajes

de frecuencias oscila entre 9,2 y 12,8 % mientras que las perspectivas de evaluación formativa las proporciones oscilan entre 5,2 a 9,2 %.

Tabla 5. Enfoque de la evaluación

		Variables	<i>Nada de acuerdo / Nunca / Nada</i>	<i>Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco</i>	<i>Regular acuerdo / Algunas veces / Regular</i>	<i>Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho</i>	<i>Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo / Totalmente</i>
A. En qué medida, desde su perspectiva la evaluación corresponde a:	IA1	Medición	11	31,4	35,9	16,8	4,9
	IA2	Calificación	12,3	33,8	31,9	17,8	4,2
	IA3	Valoración	6,6	27,4	42,6	21,6	1,7
	IA4	Acreditación	10,9	27,9	35,1	23	3
	IA5	Rendición de cuentas	12,8	28,4	28,4	21,4	9
	IA6	Retroalimentación	6,9	24,9	37,3	27,2	3,7
	IA7	Mejora continua	5,2	15,7	37,4	39,7	1,9
	IA8	Juicios de valor	11	27,1	39,5	17,8	4,7
	IA9	Información	9,2	24,1	33,5	29,5	3,8

Fuente: elaboración propia.

La perspectiva de evaluación en el enfoque formativo tiene mayor frecuencia en los rangos de regular acuerdo y muy de acuerdo, donde presentan un mayor porcentaje: *Mejora continua* (IA7) alcanza 37,4 y 39,7 % respectivamente, seguido de *retroalimentación* (IA6) con 37,3 y 27,2 % respectivamente y *valoración* (IA3) con 42,6 y 21,6 % en cada uno e *información* (IA9) con 33,5 y 29,5 %. En cambio, las perspectivas tradicionales en estos mismos rangos sus porcentajes están por debajo de las perspectivas formativas.

Podemos concluir, que la perspectiva formativa o mejor dicho, las prácticas de evaluación formativa se encuentran en un proceso de generalización entre los docentes de secundaria, esto implica que se considera un área de oportunidad para fomentar entre los docentes de este nivel con mayor persistencia estas prácticas.

Dentro de esta misma categoría, de prácticas de evaluación de los aprendizajes entre los docentes de secundaria, se revisa la medida en que se utilizan diversas estrategias y criterios de evaluación dentro de las tareas escolares.

En las prácticas tradicionales es común que los docentes tomen en cuenta para evaluar los *conocimientos* (IB10) que señalan los *contenidos del programa* (IB14) y con ello estar al pendiente de cumplir con los *estándares de aprendizaje* (IB11) señalados por las políticas educativas. Generalmente

en estas prácticas desde el enfoque tradicional se tome mucho en cuenta el *comportamiento de los estudiantes* (IB12) entre los criterios a evaluar, ya que utilizan los docentes este recurso a manera de control (López, 2010), de manipulación y de sometimiento del alumno (Fernández, 2014). También, en el enfoque tradicional se presenta la discriminación en los procesos evaluativos al tomar en cuenta criterios distintivos por las *características físicas de los alumnos* (IB15) y, finalmente, es muy recurrido el uso de los *resultados de los exámenes* (IB17) como criterio determinante en la evaluación.

En cambio, el enfoque formativo para la evaluación de los aprendizajes, más que todo centra su atención en las *evidencias de desempeño* (IB13) que muestran los alumnos, el *trabajo individual* (IB16) y *colectivo* (IB18) que realiza el estudiante en colaboración con sus compañeros, así como la autorreflexión que hacen los mismos estudiantes sobre sus logros a través de la *autoevaluación* (IB19) y *coevaluación* (IB20).

En la tabla 6 tenemos los resultados en frecuencias con respecto a las variables anteriormente señaladas y que dan cuenta de la manera en que son consideradas por los maestros en las actividades escolares y en específico en la evaluación de los aprendizajes.

Es satisfactorio encontrar que los maestros y maestras de secundaria han dirigido la mirada hacia la evaluación formativa, son cada vez más los que toman en cuenta las evidencias de desempeño de los estudiantes para evaluar los aprendizajes, ya que se tiene que el 44,4 % manifiesta que siempre recurre a este criterio y el 41,8 casi siempre lo hace. Sin embargo, centrar la atención en los conocimientos adquiridos (42 % casi siempre y 35,9 % siempre toman en cuenta para evaluar) y en los contenidos del programa (39,7 % casi siempre y 37,6 % siempre los consideran en la evaluación) prevalecen entre los aspectos que más toman en cuenta los docentes en la evaluación. Obsérvese además que tomar en cuenta los resultados de los exámenes no es primordial en la evaluación, además el 11,6 % de los docentes manifiestan que el comportamiento de los estudiantes nunca ha sido un factor en la evaluación. Estos indicios, dan cuenta del avance que se tiene hacia la evaluación más humana y formativa entre los docentes de secundaria.

Un aspecto que es relevante y se destaca en estos resultados, son las características físicas de los estudiantes como elemento que se toma en cuenta en la evaluación. Aun cuando el 35,3 % de los docentes nunca toma en cuenta este aspecto, lo preocupante es que el resto, casi las dos terceras partes de los maestros en alguna medida sí considera las características físicas de los alumnos en la evaluación. Estas características, ya definidas en apartados

anteriores, se refieren a aspectos físicos, como estatura, discapacidades, etc., que dan muestra de alguna manera de exclusión y/o discriminación.

Tabla 6. Criterios y estrategias de evaluación

		<i>Variables</i>	<i>Nada de acuerdo / Nunca / Nada</i>	<i>Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco</i>	<i>Regular acuerdo / Algunas veces / Regular</i>	<i>Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho</i>	<i>Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo/ Totalmente</i>
B. En su práctica educativa, en qué medida toma en cuenta para la evaluación de los aprendizajes ...	IB10	Los conocimientos de los alumnos	0,7	2,6	18,8	42	35,9
	IB11	Los estándares de aprendizaje	1,7	5,6	25,6	48,9	18,3
	IB12	El comportamiento de los alumnos	11,6	15	29,3	25,9	18,2
	IB13	Las evidencias de desempeño de los alumnos.	1,4	2,6	9,7	41,8	44,4
	IB14	Los contenidos del programa.	1,9	2,8	18	39,7	37,6
	IB15	Las características físicas de los alumnos	35,3	13,7	21,1	15,3	14,6
	IB16	El trabajo individual del alumno	1,4	5,4	20,7	39,6	32,9
	IB17	Los resultados de los exámenes	2,5	12,4	36,7	33,2	15,2
	IB18	La participación colectiva del grupo	1,1	8,5	21,9	44	24,6
	IB19	La autoevaluación de los alumnos	3,7	8	26,4	31,7	30,1
	IB20	La coevaluación de los alumnos	3,9	8,6	25,9	30,5	31,1

Fuente: elaboración propia.

Como estrategias de evaluación, desde el enfoque formativo, es muy importante valorar el desempeño individual y colectivo de los estudiantes, y en los resultados se muestra que solo el 1,4 % para el primero de los casos no lo hace y el 1,1 % en el segundo. Finalmente, el caso de la autoevaluación y coevaluación, se tienen que estas prácticas evaluativas alrededor del 12 % nunca o casi nunca utiliza este recurso estratégico y solo alrededor del 30 % de los maestros lo utilizan siempre como parte de las actividades de evaluación de los aprendizajes.

El último apartado de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los maestros de secundaria, se enfoca a los elementos que integran en la planeación didáctica para evaluar. Las variables que se analizan en este documento

son si consideran a quienes participan en el proceso de evaluación, ya que es muy relevante para el tema central de este documento. El tomar en cuenta a los estudiantes para establecer los criterios y estrategias de evaluación, así como los mecanismos que se deben de seguir para el aseguramiento del buen aprendizaje es muy recomendable en la socioformación. De esta manera, los estudiantes junto con el docente construyen su autonomía asumiéndose como gestores de su propia educación (Tobón, 2010).

Tabla 7. Elementos de la planeación de clase en los docentes de secundarias

		Variables	<i>Nada de acuerdo / Nunca / Nada</i>	<i>Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco</i>	<i>Regular acuerdo / Algunas veces / Regular</i>	<i>Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho</i>	<i>Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo/ Totalmente</i>
C. En su planeación, en qué medida usted...	IC21	Considera a los niños con necesidades especiales	5,5	11	25,1	27,7	30,6
	IC22	Considera el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar	0,5	3,9	15,5	43,1	37,1
	IC23	Considera la aplicación de exámenes ya elaborados por otra instancia (Mesa técnica, Jefes de enseñanza, comerciales, etc.)	10,2	14,3	28,1	30,5	16,9
	IC24	Considera quienes participarán en el proceso de evaluación	2,2	5,7	25,3	43,1	23,7
	IC25	Recibe asesoría y apoyo académico para el desarrollo de la planeación de clase	7,2	10,6	21,5	32,3	28,4

Fuente: elaboración propia).

La tabla 10 muestra la variable IC24, indicando en qué medida los docentes de secundaria consideran en su planeación didácticas quiénes participan en el proceso de evaluación, y tenemos que el 23,7 % manifiesta que siempre lo hace y el 43,1 % asegura que casi siempre toma en cuenta quiénes participan en este proceso. Este dato es un referente importante en la socioformación. Dos de cada tres docentes (al menos) ya tiene intención de abrir el proceso evaluativo a otras figuras, entre ellos el mismo estudiante.

Ahora obsérvese el caso de la asesoría que recibe el docente para llevar a cabo la planeación didáctica y la evaluación de los aprendizajes (IC25), en los cuales manifiestan el 7,2 % que nunca han recibido apoyo, el 10,6 % que en muy pocas veces y el 21,5 % que algunas veces, esto es, alrededor del 40 %

no cuenta con la suficiente asesoría para llevar a cabo de mejor manera su planeación didáctica, en otras palabras, dos de cada cinco docentes necesita apoyo para mejorar su tarea evaluativa en las aulas.

Las funciones de la evaluación desde los docentes de secundaria: para fines de este estudio, se consideran dos perspectivas en las funciones de la evaluación de los aprendizajes, esto es, el darse respuesta al para qué evalúa el docente. Estas dos perspectivas son la tradicional, que básicamente pretende cumplir con las tareas administrativas de la evaluación y mostrar una imagen social del docente y de la escuela. La otra perspectiva es la formativa y, con ello, las orientaciones socioformativas, que va más allá de lo administrativo y social, pretende la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, reorientar estrategias didácticas para apoyar a los estudiantes con dificultades. El logro educativo más que el conocimiento adquirido se centra en la constatación de evidencias de desempeño de las competencias en la solución de problemas.

La tabla 8 presenta las variables IIA26 a la IIA36, de las cuales las primeras cinco se ubican en la primera perspectiva (funciones administrativas y de carácter social) y las restantes, denotan una perspectiva en las funciones socioformativas.

En una primera impresión de los resultados se alcanza a percibir una mayor frecuencia en las variables que se ubican la socioformación. Véase en los rangos de casi siempre y siempre en las variables IIA31 a IIA35, que supera el 80 % de frecuencias en los docentes de secundaria. En cambio, las variables IIA26 a IIA30, estos valores oscilan entre 26 y 60 %, salvo la variable que utiliza la evaluación para constatar conocimientos que casi llega al 80 %.

Tabla 8. ¿Para qué utilizan la evaluación los docentes de secundaria?

		Variables	Nada de acuerdo / Nunca / Nada	Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco	Regular acuerdo / Algunas veces / Regular	Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho	Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo/ Totalmente
A. Con relación a la evaluación de los aprendizajes en qué medida la utiliza usted para:	IIA26	Cumplir con lo administrativo	8	11,5	25,4	30	25
	IIA27	Ser valorado como docente	9,2	10,3	25,4	36	19,1
	IIA28	Controlar el grupo	16,8	16,6	25,2	25,4	15,9
	IIA29	Constatar los conocimientos de los alumnos	0,9	3,5	15,9	45,4	34,3
	IIA30	Clasificar a los alumnos	25,9	18,1	29	19,9	7

	IIA31	Mejorar la práctica educativa	0,7	1,8	13,3	46,8	37,5
	IIA32	Reorientar las estrategias didácticas	0,5	1,9	11,7	45,1	40,8
	IIA33	Apoyar a los estudiantes con dificultades	0,5	1,6	13,3	45	39,6
	IIA34	Conocer las dificultades de los niños	0,3	3	15	45,1	36,5
	IIA35	Constatar los logros respecto al desarrollo de competencias	0,7	1,6	13,8	46,7	37,2
	IIA36	Integrar alumnos con necesidades educativas especiales	3,1	7,8	27,1	33,8	28,3

Fuente: elaboración propia.

La razón de hacer este comparativo de las perspectivas es señalar que los docentes de secundaria tienen claro el enfoque formativo y con ello aseguran que tienen la pretensión de llegar a este enfoque en sus prácticas evaluativas, sin embargo, en la realidad se presentan muchas dificultades para ello; la cultura desde la que el docente realiza su función tiene un peso mayúsculo e interfiere en muchas ocasiones para el logro óptimo del enfoque formativo.

Instrumentos de evaluación mayormente utilizados por los docentes de secundaria: la gama de instrumentos y estrategias que se pueden utilizar en el aula para valorar los aprendizajes de los estudiantes es muy diverso y amplio. En este estudio, se enlistan algunos de los instrumentos más recurridos, dados por las experiencias que se tienen en campo educativo. El interés se centra en revisar cuáles son los más utilizados, y con ellos analizar correlacionales para constatar que la frecuencia de su uso con el recurso de autoevaluación y coevaluación.

**Tabla 9. Instrumentos para la evaluación de los aprendizajes
en las escuelas secundarias**

		<i>Variables</i>	<i>Nada de acuerdo / Nunca / Nada</i>	<i>Poco de acuerdo / Casi nunca / Poco</i>	<i>Regular acuerdo / Algunas veces / Regular</i>	<i>Muy de acuerdo / Casi siempre / Mucho</i>	<i>Totalmente de acuerdo / Siempre / Todo/ Totalmente</i>
A. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para la evaluación?	IIIA37	Examen	2,3	7	17,8	37,2	35,7
	IIIA38	Matriz de aprendizaje	4,3	9,5	27,3	37,5	21,4
	IIIA39	Mapa de conceptos	6,7	10,8	33,1	31,5	17,9
	IIIA40	Listas de cotejo	2,3	6	20,4	34,5	36,8
	IIIA41	Rúbricas	6,9	11,1	23,4	36,8	21,9
	IIIA42	Portafolio de evidencias/ expediente del alumno	4,3	9,3	20,4	31,3	34,8
	IIIA43	Bitácoras	9,9	16,9	33	23,8	16,4
	IIIA44	Proyectos	2,6	3,7	13,5	31,2	49
	IIIA45	Entrevistas	12,3	20	32,3	24,7	10,8
	IIIA46	Observación	1,9	6,2	18,5	36,3	37,1
	IIIA47	Tareas	1,8	6,5	19,6	36,5	35,6
	IIIA48	Diario del docente	10,3	14,4	25,4	27,7	22,2
	IIIA49	Diario del alumno/notas del alumno	7,2	11,8	20,7	30,9	29,4
	IIIA50	Exposiciones	2,5	5,5	24,8	41,4	25,8
	IIIA51	Carpeta evolutiva	13,7	20,2	26,8	26	13,3
	IIIA52	Notas en las listas de asistencia	2,2	4,7	15,1	34,4	43,7
	IIIA53	Recibe asesoría y apoyo académico para el diseño de instrumentos	11,1	11,4	22,7	30,3	24,5

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 9, se observa la frecuencia de uso que hacen los docentes de secundaria de los diversos instrumentos. Entre los resultados resalta la primera y segunda columna, las cuales presenta la cantidad de docentes que manifiestan nunca o casi nunca utilizar los instrumentos. Nótese que en secundarias los menos utilizados son *mapas de conceptos* (IIIA39), *rúbricas* (IIIA41), las *bitácoras* (IIIA43), las *entrevistas* (IIIA45), el *diario docente* (IIIA48), el *diario del alumno* (IIIA49), y la *carpeta evolutiva* (IIIA51). En la figura 2 se enlistan estos instrumentos los cuales presentan un porcentaje de docentes que nunca o casi nunca los utilizan en un rango que oscila entre el 17 y 34 % en las frecuencias registradas.

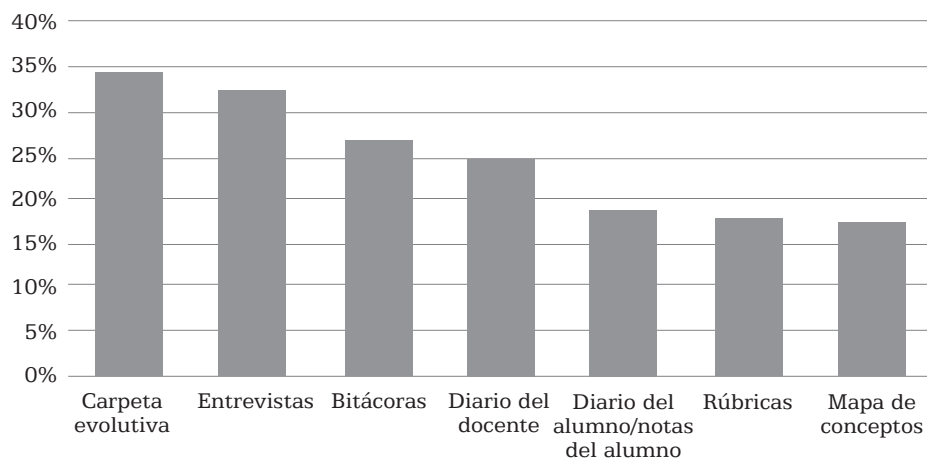


Figura 3. Instrumentos nunca o casi nunca utilizados por los docentes de secundaria.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, tenemos los instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes mayormente utilizados en las escuelas secundarias. En la tabla 12 podemos identificar la estrategia de proyectos como fundamento de la evaluación que alcanza casi el 50 % de docentes que manifiestan que siempre lo utilizan, asimismo, se observa que las notas en las listas de asistencia son un recurso muy utilizado por los maestros y maestras de este nivel que alcanzan el 43 % de casos que recurren a ello. La observación y los exámenes también alcanzan muy alta frecuencia en las preferencias de uso para evaluar.

Estos cuatro instrumentos en el nivel de secundarias es muy recurrido, incluso, tradicionalmente se utilizan para emitir calificaciones a los estudiantes, sobre todo los registros que se hacen en los listados de asistencias, donde el docente señala los aspectos que toma en cuenta para evaluar el aprendizaje.

En la figura 3, se presentan aquellos instrumentos que resultan del uso en las frecuencias de casi siempre y siempre de manera conjunta en la evaluación de los aprendizajes en secundaria. El porcentaje alcanzado es la suma de las frecuencias en siempre y casi siempre. Nótese como el rango de frecuencias oscila entre 66 hasta el 80 %.

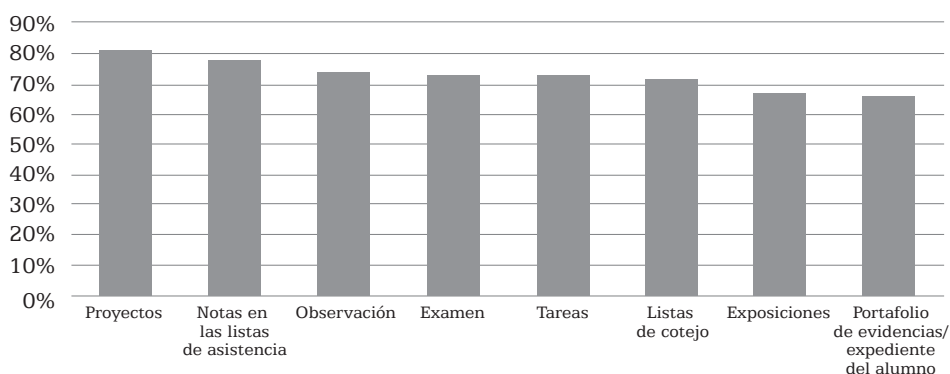


Figura 4. Instrumentos siempre y casi siempre utilizados por los docentes de secundaria.

Fuente: elaboración propia.

En resumen, se tiene que los instrumentos mayormente utilizados por los docentes, son considerados como los que tradicionalmente dominan los maestros y maestras. Esta situación es una cuestión cultural, el uso frecuente de los instrumentos se convierte en un recurso en ocasiones cotidiano que se establece de manera predeterminada en las escuelas.

La evaluación formativa no determina los instrumentos sustentados en la cultura docente, sino en las necesidades de valorar los aprendizajes esperados. Y, en el caso de la autoevaluación y coevaluación, se requiere el diseño de instrumentos propios para detectar los logros obtenidos desde los mismos estudiantes, ante ello, son las listas de cotejo, las rúbricas y el portafolio de evidencias los que mayormente permiten a los alumnos autorreconocerse en los logros de las competencias.

10.6.2 Análisis descriptivo

En esta sección se lleva a cabo un procedimiento estadístico de análisis descriptivo. Se revisan las medias, así como las varianzas de las variables de estudio. Para el análisis de medias se buscan cuáles variables se ubican en situación de valores extraños, esto es, valores atípicos con relación al resto de las variables. Estos valores atípicos se definen a partir de la media de medias (media poblacional) y a partir de ella se establece la zona de normalidad $N = [\sigma \leq \mu \leq \sigma]$ que contiene el 68 % de los datos aproximadamente (Ritchey, 2008). A partir de la definición de la zona de normalidad se establecen los límites de valores atípicos, esto es, tomando en cuenta las puntuaciones "Z"

estandarizadas se agrega y se resta una desviación estándar a la media poblacional (Young y Veldman, 1972): $N(+) \geq \mu + 1\sigma$ (valores atípicos superiores –límite superior) y $N(-) \leq \mu - 1\sigma$ (valores atípicos inferiores – límite inferior).

En la tabla 10 se exponen los resultados del análisis descriptivo en las tres categorías. Las variables que se ubican en atípicas positivas, o en el rango superior de la curva normal, son las que sobresalen en mayor medida con respecto a las prácticas de evaluación y sus elementos que realizan los docentes en el nivel de secundaria. Contrariamente, las que se ubican en atípicos inferiores, son las que están en las puntuaciones “Z” en la cola inferior de la curva normal, esto es, las que menor preferencia o uso integran los docentes en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Las variables atípicas superiores, en conjunto, refieren a las prácticas de evaluación ubicadas en el enfoque formativo (subrayadas en verde en la tabla 10). Estos resultados constituyen un gran avance hacia la socioformación, y el escenario se está dando para que los docentes logren ubicar sus prácticas de evaluación desde esta perspectiva. Que los docentes consideren en mayor medida los aspectos formativos de la evaluación implica que esté abierta una ventana de oportunidad para caminar hacia el enfoque socioformativo y reducir las tendencias tradicionales que prevalecen en algunos.

En cambio, las variables que resultan con valores atípicos inferiores (denotadas en gris en la tabla 10), todas ellas, dan muestra de un rechazo hacia las prácticas tradicionales. Se entiende, que todavía hay muchos docentes que tienen arraigada esta perspectiva incluso, consideran que esta es la opción más adecuada para la evaluación de los aprendizajes.

Tabla 10. Variables atípicas en el análisis descriptivo

EJE	VAR COMP		VAR SIMPLES	MEAN	VARIANCE	STD DESV
I. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes	A. En qué medida, desde su perspectiva la evaluación corresponde a:	IA1	Medición	3,490126	1,099273	1,048462
		IA2	Calificación	3,472272	1,099140	1,048399
		IA3	Valoración	3,762411	0,863522	0,929259
		IA4	Acreditación	3,655357	1,081367	1,039888
		IA5	Rendición de cuentas	3,412963	1,452522	1,205206
		IA6	Retroalimentación	3,780969	1,067047	1,032980
		IA7	Mejora continua	4,090586	0,911708	0,954834
		IA8	Juicios de valor	3,551913	1,105421	1,051390
		IA9	Información	3,760949	1,191379	1,091503

	B. En su práctica educativa, en qué medida toma en cuenta para la evaluación de los aprendizajes ...	IB10	Los conocimientos de los alumnos	4,096491	0,709478	0,842305
		IB11	Los estándares de aprendizaje	3,770318	0,761312	0,872532
		IB12	El comportamiento de los alumnos	3,243194	1,537113	1,239803
		IB13	Las evidencias de desempeño de los alumnos.	4,258803	0,696571	0,834609
		IB14	Los contenidos del programa.	4,080645	0,839086	0,916016
		IB15	Las características físicas de los alumnos	2,615566	2,137913	1,462160
		IB16	El trabajo individual del alumno	3,980427	0,867709	0,931509
		IB17	Los resultados de los exámenes	3,466786	0,950783	0,975081
		IB18	La participación colectiva del grupo	3,833034	0,865957	0,930568
		IB19	La autoevaluación de los alumnos	3,773381	1,177380	1,085072
		IB20	La coevaluación de los alumnos	3,782214	1,192483	1,092009
	C. En su planeación, en qué medida usted...	IC21	Considera a los niños con necesidades especiales	3,667286	1,395613	1,181361
		IC22	Considera el diseño y elaboración de instrumentos para evaluar	4,126786	0,715560	0,845908
		IC23	Considera la aplicación de exámenes ya elaborados por otra instancia (Mesa técnica, Jefes de enseñanza, comerciales, etc.)	3,304598	1,448309	1,203457
		IC24	Considera quienes participarán en el proceso de evaluación	3,799270	0,881023	0,938628
		IC25	Recibe asesoría y apoyo académico para el desarrollo de la planeación de clase	3,663024	1,413612	1,188954
II. Funciones de la evaluación	A. Con relación a la evaluación de los aprendizajes en qué medida la utiliza usted para:	IIA26	Cumplir con lo administrativo	3,530686	1,461082	1,208752
		IIA27	Ser valorado como docente	3,465328	1,382708	1,175886
		IIA28	Controlar el grupo	3,074074	1,731052	1,315694
		IIA29	Constatar los conocimientos de los alumnos	4,094903	0,712808	0,844280
		IIA30	Clasificar a los alumnos	2,646943	1,572733	1,254086
		IIA31	Mejorar la práctica educativa	4,193950	0,591550	0,769123
		IIA32	Reorientar las estrategias didácticas	4,244248	0,578535	0,760615
		IIA33	Apoyar a los estudiantes con dificultades	4,219858	0,591008	0,768771
		IIA34	Conocer las dificultades de los niños	4,143872	0,650082	0,806277
		IIA35	Constatar los logros respecto al desarrollo de competencias	4,186501	0,607504	0,779426
		IIA36	Integrar alumnos con necesidades educativas especiales	3,762774	1,095358	1,046593
III. Instrumentos y estrategias para la evaluación	A. ¿Qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para la evaluación?	IIIA37	Examen	3,969805	1,029336	1,014562
		IIIA38	Matriz de aprendizaje	3,630237	1,109376	1,053269
		IIIA39	Mapa de conceptos	3,435662	1,222372	1,105609
		IIIA40	Listas de cotejo	3,989228	0,999884	0,999942
		IIIA41	Rúbricas	3,564338	1,321820	1,149704
		IIIA42	Portafolio de evidencias/expediente del alumno	3,829401	1,294479	1,137752
		IIIA43	Bitácoras	3,198864	1,427171	1,194643
		IIIA44	Proyectos	4,211744	0,969345	0,984553
		IIIA45	Entrevistas	3,021113	1,370707	1,170772
		IIIA46	Observación	4,003578	0,982066	0,990992
		IIIA47	Tareas	3,983957	0,965814	0,982758

		IIIA48	Diario del docente	3,379507	1,581937	1,257751
		IIIA49	Diario del alumno/notas del alumno	3,642857	1,495561	1,222931
		IIIA50	Exposiciones	3,827338	0,925089	0,961816
		IIIA51	Carpeta evolutiva	3,051485	1,540995	1,241368
		IIIA52	Notas en las listas de asistencia	4,137112	0,946367	0,972814
		IIIA53	Recibe asesoría y apoyo académico para el diseño de instrumentos	3,476636	1,616962	1,271598
			(Media poblacional) μ =	3,704818		
			(Desviación estándar) σ =	0,393959		
			Atípico Superior $> N^{(+)} =$	4,098777		
			Atípico inferior $< N^{(-)} =$	3,310859		

Fuente: elaboración propia.

Ahora, al hacer la revisión de los resultados que presentan la variable *aplicación de la autoevaluación como recurso en la evaluación* (IB19) y la variable *aplicación de la coevaluación como recurso en la evaluación de los aprendizajes* (IB20), se tiene en la tabla 13 que presentan un valor en la media que las ubica dentro del grupo de variables con un comportamiento normal con una desviación estándar de 1,17 para la primera y 1,19 respectivamente.

En estos resultados, aparece la autoevaluación y coevaluación dentro de lo normal en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes en el aula, pareciera que es un aspecto que se lleva a cabo de manera constitutiva en la escuela, sin embargo, la autoevaluación y coevaluación aún no se consideran recursos importantes por los docentes. Méndez (2001) sostiene que la triangulación en los procesos evaluativos en el aula son fundamentales para garantizar el aprendizaje, este triángulo lo constituye el profesor, el alumno y los compañeros de clase. Obsérvese que las desviaciones estándar de cada una, indican que existe cierta dispersión, esto es, las variables presentan valores dispersos en toda la escala. En el siguiente apartado se realizará un análisis más específico de estas dos variables que nos dará mayor precisión sobre cómo son utilizadas.

10.6.3 Análisis correlacional

Este tercer análisis tiene el propósito de revisar las variables centrales del estudio con relación al resto de variables que integran las categorías: I Prácticas de evaluación; II Funciones de la Evaluación y III Instrumentos y estrategias para la evaluación.

El estadístico utilizado es el coeficiente de correlación "r de Pearson", con un nivel de significancia de $p = ,01$ resultando con valores de correlación significativa las variables con $r \geq ,30$.

Del total de variables que comprenden las tres categorías señaladas en el primer párrafo de este apartado, resultan con valores de correlación significativa solo once variables con la autoevaluación de los aprendizajes y nueve variables con la coevaluación (ver figura 3).

Entre la autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes se presentan siete variables que comparten con ambas valores en r en condición significativa; estas son: utilizar la autoevaluación y coevaluación para valorar los conocimientos ($r = ,34$ y $r = ,32$ respectivamente) y contenidos abordados ($r = ,47$ y $r = ,46$); uso de la matriz valorativa o de aprendizaje ($r = ,36$ y $r = ,38$) y exposiciones ($r = ,39$ y $r = ,37$) como instrumentos para realizar estos procesos evaluativos; tomar en cuenta en estos procesos la participación colectiva del grupo ($r = ,43$ y $r = ,49$) así como las evidencias de desempeño que muestran los estudiantes ($r = ,33$ con ambas variables); y finalmente, comparten tomar en cuenta en la planeación didáctica el diseño de instrumentos para la autoevaluación y coevaluación ($r = ,35$ y $r = ,31$).

En el caso de la coevaluación, además de las mencionadas en el párrafo anterior, presentan correlación significativa tomar en cuenta para ello los estándares de aprendizajes ($r = ,30$) y el uso de las entrevistas para la valoración ($r = ,32$).

En el caso de la autoevaluación son cuatro variables que manera específica se correlacionan significativamente, estas son: autoevaluar tomando en cuenta los resultados de los exámenes ($r = ,35$); autoevaluar para mejorar las prácticas educativas ($r = ,34$), constatar los logros respecto al desarrollo de competencias ($r = ,31$) y como una forma de retroalimentación de los aprendizajes ($r = ,31$).

El análisis correlacional, además, muestra como la autoevaluación y coevaluación presentan diversos elementos de la evaluación. Por un lado, las acciones que realizan y que se ubican en el enfoque tradicional, en este caso, el centrar la atención de estos procesos en los conocimientos y contenidos. Pero, además, asociar la autoevaluación con los resultados de los exámenes que aplica en docente; y, en el caso de la coevaluación, con los estándares de aprendizaje. Estas preocupaciones que muestran los docentes permiten hacer un adelanto a las conclusiones, en el sentido de reconocer que el principal propósito de la evaluación, mediante estas estrategias, es constatar los conocimientos derivados de los contenidos abordados.

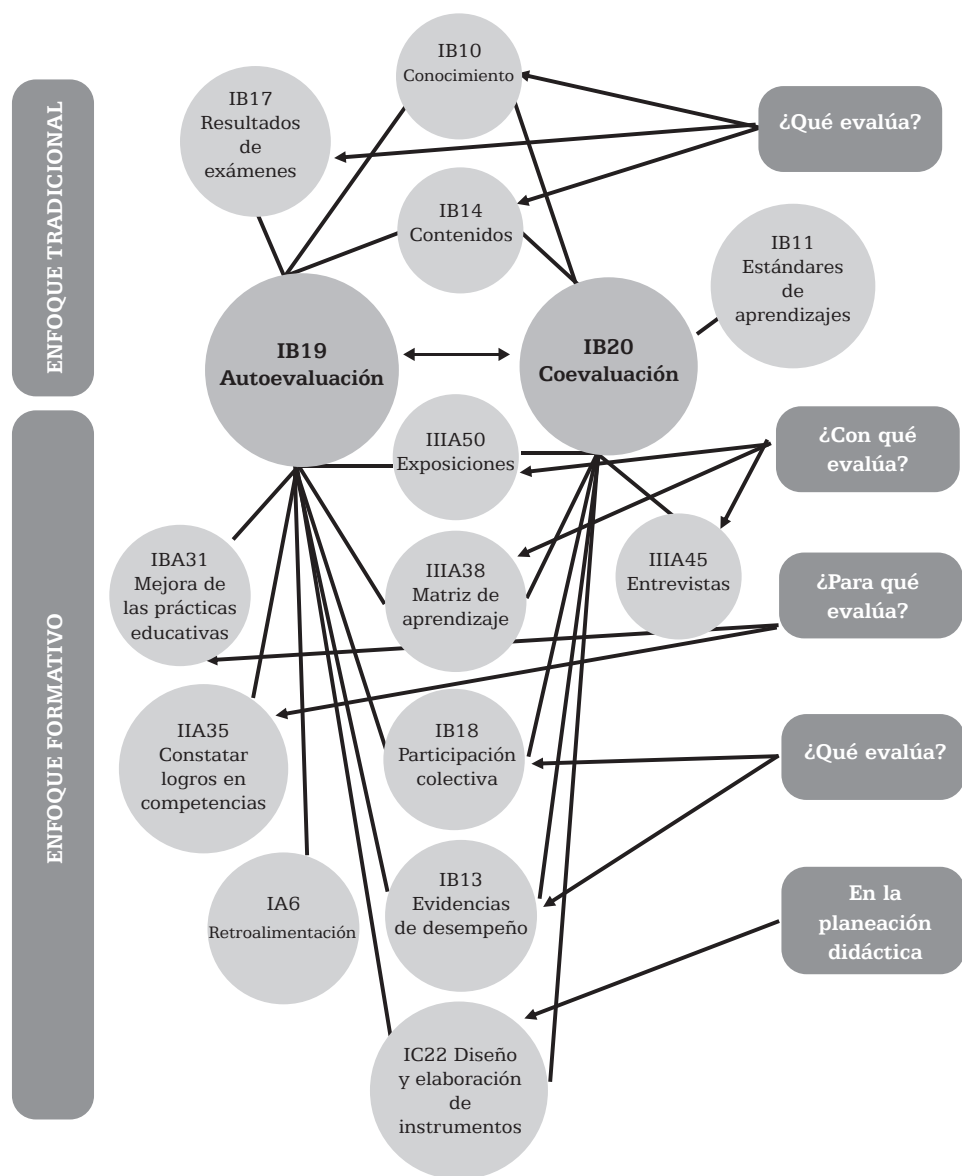


Figura 3. Esquema de correlación para la autoevaluación y coevaluación

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el enfoque formativo se presenta al atribuir las finalidades de la autoevaluación y coevaluación a la mejora de prácticas educativas, así como a la constatación de los logros en las competencias y para realizar una retroalimentación de los aprendizajes. Además, relacionan al autoevaluación y coevaluación con la valoración de las evidencias de desempeño y el trabajo

colectivo del grupo, incluso consideran el diseño de instrumentos dentro de su planeación didáctica. No obstante, el problema radica en el cómo llevar a cabo la autoevaluación, esto es, solo se asocia de manera significativa a estas estrategias el uso de matriz valorativa, exposiciones y entrevistas. Esta es la situación que prevalece entre los docentes de secundaria, saben que es importante la autoevaluación y coevaluación, y saben que el enfoque formativo es el más idóneo para la mejora continua, sin embargo, no saben cómo llevarla a cabo y utilizan instrumentos muy limitados como es la exposición, sin el uso de escalas estimativas o rúbricas que den mejor cuenta del logro desde el mismo estudiante.

10.6.4 Análisis comparativo

Los procesamientos se llevaron a cabo utilizando el estadístico “t de student” de diferencia de medias para dos grupos con muestras independientes con un .05 % de nivel de significancia y siguiendo seis pasos metodológicos para la prueba de hipótesis (Ritchey, 2006).

Las comparaciones se realizaron entre los grupos de población tomando en cuenta las variables señalíticas para diferenciar grupos.

Las variables dependientes IA19 (medida en que el docente recurre a la *autoevaluación* de los aprendizajes) y la variable IA20 (medida en que el docente recurre a la *coevaluación* de los aprendizajes).

Las variables independientes corresponden a las señalíticas que establecen grupos de comparación:

- a) **ANT** (antigüedad en el servicio) presenta tres grupos: docentes nóveles con una antigüedad de 0 a ocho años de servicio (G1); docentes de nueve a diecinueve años de servicio (G2); y docentes experimentados con veinte o más años de servicio (G3).
- b) **GRAD_EST** (grado de estudios), para ello se agrupan los docentes participantes en los que tienen hasta nivel de licenciatura (G1) y los que tienen postgrado (G2).
- c) **SEXO** agrupamientos por sexo: mujeres (G1) y hombres (G2)
- d) **ÁREAS** corresponde a los grupos de docentes por especialidad que imparte con mayor carga horaria en las escuelas: Español (G1); Inglés (G2); Matemáticas (G3); Ciencias (G4); Ciencias Sociales – Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética- (G5) y; Otras áreas – Artes, Educación física, Asignatura estatal- (G6)

Con el fin de realizar los procedimientos estadísticos para la prueba de hipótesis, se siguen los seis pasos de inferencia estadística (Ritchey, 2008) utilizando para ello la prueba estadística "t" que nos sirve para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Hernández, 2003)

Paso 1. Con base a lo anterior, se establece de manera general las siguientes Hipótesis:

H_1 inv. Existen diferencias significativas respecto a la medida en que toman en cuenta la *autoevaluación* y *coevaluación* en las prácticas evaluativas de los aprendizajes entre los docentes según su antigüedad en el servicio, grado de estudio, sexo y, áreas disciplinarias de su desempeño.

H_0 . No existen diferencias significativas respecto a la medida en que toman en cuenta la *autoevaluación* y *coevaluación* en las prácticas evaluativas de los aprendizajes entre los docentes según su antigüedad en el servicio, grado de estudio, sexo y, áreas disciplinarias de su desempeño.

$$H_{inv}: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Paso 2. Estadístico de prueba y sus condiciones de uso: se recurre al estadístico "t de student" que permita establecer diferencia entre grupos, esto es:

$$t = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad t = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad \text{con } (n_1 + n_2) - 2 \text{ grados de libertad bajo el}$$

supuesto de que H_0 es cierta.

Paso 3. Regla de decisión: como se desea probar que $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ con un nivel de significancia de $\alpha = ,05$ en dos colas, lo cual establece los límites de aceptación o de rechazo de la H_0 a partir de $\pm 1,96$.

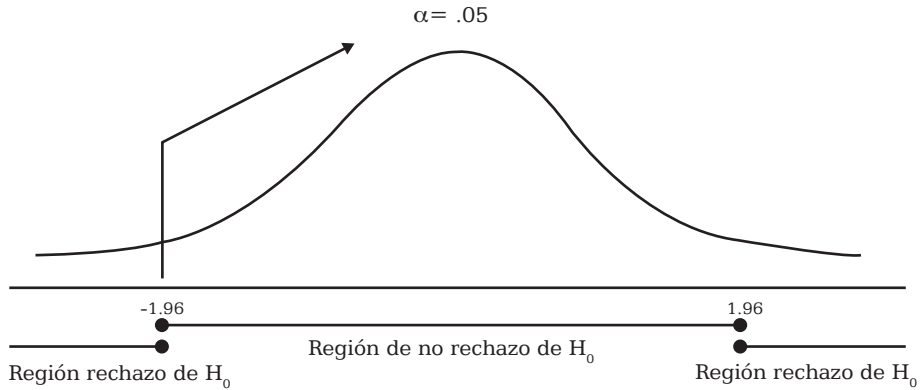


Figura 4

Fuente: elaboración propia.

Paso 4. Cálculos: con el uso de un software estadístico, se procesan los datos tomando en cuenta los diferentes grupos en las variables independientes establecidos al inicio de este apartado. Para fines estadísticos, en la siguiente tabla se muestran la manera en que se ubican cada uno de los grupos.

Tabla 11. Grupos comparativos

Variables	Grupos a comparar
ANT (Antigüedad en el servicio)	G1 vs G2; G1 vs G3; G2 vs G3.
GRAD_EST (Grado de estudio)	G1 vs G2
SEXO	G1 vs G2
ÁREAS (Mayor carga horaria)	G1 vs G2; G1 vs G3; G1 vs G4; G1 vs G5; G1 vs G6; G2 vs G3; G2 vs G4; G2 vs G5; G2 vs G6; G3 vs G4; G3 vs G5; G3 vs G6; G4 vs G5; G4 vs G6; G5 vs G6.

Fuente: elaboración propia.

En resumen del proceso estadístico a que fueron sometidas las variables de estudio, se presentan los resultados en la tabla 12.

Tabla 12. Análisis comparativo “prueba t de student”

<i>IB19 (AUTOEVALUACIÓN)</i>	G1	G2	t-value	p
	3.759434	3.783920	-0.230333	0.817948
<i>IB20 (COEVALUACIÓN)</i>	3.741627	3.798995	-0.520893	0.602725
	G1	G3	t-value	p
<i>IB19</i>	3.759434	3.751634	0.068416	0.945493
<i>IB20</i>	3.741627	3.743421	-0.015361	0.987753
	G2	G3	t-value	p
<i>IB19</i>	3.783920	3.751634	0.274018	0.784232
<i>IB20</i>	3.798995	3.743421	0.469744	0.638831
T-tests; Grouping: GRAD_EST				
	G1	G2	t-value	p
<i>IB19</i>	3.773756	3.737705	0.326030	0.744523
<i>IB20</i>	3.763636	3.758333	0.046735	0.962741
T-tests; Grouping: SEXO				
	G1	G2	t-value	p
<i>IB19</i>	3.833333	3.686047	1.615292	0.106809
<i>IB20</i>	3.855263	3.652344	2.180314	0.029651
T-tests; Grouping: ÁREAS				
	G1	G2	t-value	p
<i>IB19</i>	3.789916	3.733333	0.273413	0.784884
<i>IB20</i>	3.834783	3.829787	0.023834	0.981015
	G1	G3	t-value	p
<i>IB19</i>	3.789916	3.741176	0.308466	0.758045
<i>IB20</i>	3.834783	3.630952	1.232804	0.219118
	G1	G4	t-value	p
<i>IB19</i>	3.789916	3.897436	-0.666747	0.505722
<i>IB20</i>	3.834783	3.807692	0.157096	0.875335
	G1	G5	t-value	p
<i>IB19</i>	3.789916	3.788136	0.012391	0.990124
<i>IB20</i>	3.834783	3.829060	0.038259	0.969514
	G1	G6	t-value	p
<i>IB19</i>	3.789916	3.652542	0.941377	0.347478
<i>IB20</i>	3.834783	3.652542	1.219149	0.224031
	G2	G3	t-value	p
<i>IB19</i>	3.733333	3.741176	-0.038899	0.969031
<i>IB20</i>	3.829787	3.630952	1.004931	0.316812
	G2	G4	t-value	p
<i>IB19</i>	3.733333	3.897436	-0.809275	0.419945

IB20	3.829787	3.807692	0.106676	0.915220
	G2	G5	t-value	p
IB19	3.733333	3.788136	-0.287550	0.774061
IB20	3.829787	3.829060	0.003897	0.996895
	G2	G6	t-value	p
IB19	3.733333	3.652542	0.414189	0.679287
IB20	3.829787	3.652542	0.948316	0.344373
	G3	G4	t-value	p
IB19	3.741176	3.897436	-0.98297	0.327095
IB20	3.630952	3.807692	-1.05482	0.293100
	G3	G5	t-value	p
IB19	3.741176	3.788136	-0.31989	0.749382
IB20	3.630952	3.829060	-1.32921	0.185301
	G3	G6	t-value	p
IB19	3.741176	3.652542	0.591412	0.554909
IB20	3.630952	3.652542	-0.144754	0.885051
	G4	G5	t-value	p
IB19	3.897436	3.788136	0.732419	0.464797
IB20	3.807692	3.829060	-0.137320	0.890921
	G4	G6	t-value	p
IB19	3.897436	3.652542	1.605604	0.109987
IB20	3.807692	3.652542	0.996425	0.320285
	G5	G6	t-value	p
IB19	3.788136	3.652542	0.987196	0.324566
IB20	3.829060	3.652542	1.292439	0.197485

Fuente: elaboración propia.

Paso 5. En la tabla 5 se muestran los resultados de los análisis estadísticos y sus correspondientes lecturas de estos cálculos.

En los cálculos se observa que solo en un caso comparativo se presentan diferencias significativas. La variable IB20 (medida en que es tomada en cuentas la coevaluación en las prácticas de evaluación de los aprendizajes) presenta diferencias significativas respecto a la variable independiente SEXO entre las docentes mujeres (G1) y docentes hombres (G2). Los resultados muestran que las mujeres recurren en mayor medida a tomar en cuenta la coevaluación en sus prácticas de evaluación de los aprendizajes.

El resto de los comparativos no presentan diferencias significativas.

1. Los docentes, independientemente de su antigüedad en el servicio, toman en cuenta la autoevaluación y coevaluación para valorar el aprendizaje de sus estudiantes.
2. Los docentes, independientemente de su sexo, toman en cuenta la autoevaluación para valorar el aprendizaje de sus estudiantes.
3. Los docentes, independientemente de su preparación académica dado por su grado de estudios, toman en cuenta la autoevaluación y coevaluación para valorar los aprendizajes de sus estudiantes.
4. Los docentes, independientemente de su área disciplinar con mayor carga horaria, toman en cuenta la autoevaluación y coevaluación para valorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Paso 6. Decisión estadística. En la tabla 15 tenemos los resultados de los análisis estadísticos y se muestran los valores de las medias en cada uno de los grupos comparados, el valor “t” y la probabilidad alcanzada en cada uno.

Los resultados arrojan que entre los grupos de análisis *no existen diferencias* significativas respecto a tomar en cuenta la autoevaluación y coevaluación para valorar el aprendizaje de los estudiantes, ante ello, se tiene que las variables en comparación y los diferentes grupos con un valor “t” menor a 1,96 y valor “p” mayor al .05 (5 %). Solo entre los docentes del sexo femenino y del sexo masculino existen diferencias significativas respecto a tomar en cuenta la coevaluación para valorar los aprendizajes (IB20) en que el valor “t” es mayor a 1,96, y por ende, el valor “p” no alcanza el 5 % de confianza.

Con estos resultados, se afirma con un 95 % de confianza que se acepta la Hipótesis nula y se acepta la de Investigación. Con esto, se afirma que: *No existen diferencias significativas respecto a la medida en que toman en cuenta la autoevaluación y coevaluación en las prácticas evaluativas de los aprendizajes entre los docentes de secundarias según su antigüedad en el servicio, grado de estudio, sexo y, áreas disciplinarias de su desempeño.*

10.7 Consideraciones finales

En las escuelas secundarias suceden múltiples situaciones durante las tareas educativas que se desarrollan dentro y fuera de las aulas. Esto hace muy complejo el estudio de las problemáticas que se generan en las interrelaciones de estas situaciones. La evaluación de los aprendizajes es una de ellas y tiene que ver con muchas o casi todas las tareas que se llevan a cabo en las escuelas. Sin caer en la simplicidad, los resultados de este estudio nos llevan

a plantear una de tantas situaciones y con ciertos aspectos (variables) que se utilizaron para dar cuenta de ello.

Entre los procedimientos para evaluar los aprendizajes, se encontró que el enfoque formativo es generalizado entre los docentes. Al menos en la opinión que se tiene respecto a estos procesos, hay prevalencia en las orientaciones formativas de la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, se tiene gran parte de docentes que sostienen sus prácticas de evaluación en lo tradicional, considerando la calificación de los conocimientos que se plantean en los contenidos y en ellos fundamentan principalmente la evaluación. En las escuelas los maestros solemos hacer grandes discursos sobre la evaluación formativa y continua, pero practicamos fundamentalmente la sumativa y la calificación (Pastor, 2004), lo cual implica también problemas de orden didáctico y pedagógico (Núñez y Tobón, 2006).

La autoevaluación y coevaluación constituyen dos herramientas fundamentales para la evaluación de las competencias que logran los estudiantes. En este estudio se encontró que solo el 12 % manifiesta que nunca o casi nunca utiliza este recurso, esto es, casi nueve de cada diez docentes recurre a estas estrategias en sus prácticas evaluativas. ¡Qué importante hallazgo tenemos en este estudio! El saber que casi todos los docentes al menos en el discurso, sostienen que toman en cuenta a los estudiantes para evaluar. Este es un gran paso hacia la socioformación. Ya se tiene el cimiento, esto es, los maestros y maestras de secundarias manifiestan estar informados y consideran las prácticas formativas en las tareas de evaluación. Ahora, es posible orientar hacia el enfoque socioformativo mediante el acompañamiento y asesoramiento al docente. Una cosa es manifestar que ponen en práctica el enfoque formativo y socioformativo y otra es que realmente se lleve a cabo. Existen muchas confusiones aún en los enfoques. Los programas por sí mismos no implican que se lleve a cabo el enfoque. Ya se mencionó en la introducción, las prácticas docentes se realizan desde un marco cultural, y solamente mediante este camino se podrá dar un giro a ellas.

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.

Manifestar que utilizan el recurso de la autoevaluación y coevaluación no implica que realmente sea efectivo. Requieren el apoyo de instrumentos

para lograr mayor efectividad en su uso, y sobre todo la prevalencia efectiva del triángulo propuesto por Méndez (2001):

la participación del profesor, la del alumno que se (auto)evalúa y la de los compañeros con los que éste ha trabajado y que (co)evalúan. Ellos tres constituyen los vértices del triángulo. La honesta capacidad de negociación del profesor y de los alumnos será un referente que garantice el valor del recurso. La voluntad de querer entenderse es el primer paso para llegar al entendimiento.

Los enfoques formativos y socioformativos proponen entre otros, el uso de rúbricas muy bien diseñadas que orienten a los estudiantes a la autorregulación. Otros instrumentos muy recurridos y recomendados son la escala estimativa, el portafolio y la lista de cotejo (Tobón, 2010). En los resultados, se tiene que la rúbrica es uno de los instrumentos menos utilizado. Entre los más utilizados están las notas que hace el maestro en su lista, la observación del alumno, el examen y las tareas.

Con estos resultados, se concluye que el uso de la autoevaluación y coevaluación se lleva a cabo sin la metodología más apropiada para el logro de su efectividad. Ante esto, se requiere de apoyo y acompañamiento al docente para que este recurso se utilice para la mejora de los aprendizajes desde el enfoque socioformativo.

En el análisis de medias se refuerzan las conclusiones anteriores. Resultan con valores atípicos por encima de los límites superiores, aquellas variables orientadas a la socioformación y por debajo de los límites inferiores las situaciones que implican prácticas tradicionales. Estos resultados, reafirman que los docentes saben que el enfoque formativo y socioformativo constituye un proceso que les permitirá mejorar los aprendizajes, sin embargo, los recursos utilizados para evaluar los aprendizajes, no corresponden del todo al enfoque, tal es el caso del abuso que se hace de las notas en las listas de asistencia. Este recurso para evaluar, es uno de los más utilizado, incluso, es generalizado, ya que el docente culturalmente lleva sus notas en este documento como un argumento ante los padres para los resultados que el alumno tiene en los reportes de evaluación.

En la correlación que se lleva a cabo entre las variables de estudio (autoevaluación y coevaluación) se tiene mayor claridad en la prevalencia y fusión del enfoque tradicional con el formativo y socioformativo. Por un lado, el objeto de evaluación sigue siendo los conocimientos, los contenidos y los resultados de los exámenes y, por otro, se tiene que se evalúa el desempeño de los estudiantes y la participación colectiva. En estos últimos se pretende

mejorar, constatar los logros y retroalimentar a los estudiantes. Claras posturas ubicadas en el enfoque socioformativo. El problema es que no se recurre a los instrumentos adecuados y pierde efectividad. Es en ese momento en que el docente sostiene que es un recurso poco objetivo.

Finalmente, se esperaba que se presentaran diferencias significativas con el uso de la autoevaluación y coevaluación entre docentes de diferentes asignaturas, antigüedad, sexo y preparación académica. Alta fue la sorpresa en los resultados al encontrar que solo entre los sexos masculino y femenino hay diferencias con la coevaluación. En lo demás se trabaja de la misma manera. Un buen resultado, ya que es un proceso que se da de la misma forma entre los docentes sin importar las diferentes condiciones de ellos.

En sí, la autoevaluación y coevaluación son recursos muy utilizados entre docentes de secundarias, pero con altas deficiencias metodológicas para su aprovechamiento en la mejora de los aprendizajes. Ante esto, es un piso firme para que se ofrezca capacitación y orientaciones desde el enfoque socioformativo, como una alternativa muy pertinente para lograr el cambio cultural entre los docentes en las prácticas de evaluación.

Referencias

- Alcalá, D. H., Pueyo, Á. P., y García, V. A. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Arzola, F. Manuel D., Ávila, A., Domínguez, S., y Fuentes, R., (2011). La reforma de la educación secundaria. Actores, procesos, experiencias. *Doble Hélice*. Chihuahua, Mex.
- Cajiao, F. (2008). Plan decenal en acción: Evaluación del Aprendizaje y calidad de la educación. ¡Evaluar es valorar! Diálogo sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. Ministerio de Educación.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018) El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar*.
- Díaz, B.F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). México: McGraw Hill.

- Fernández, A.S. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes* (1ª edición). El Salvador: UFG Editores.
- García, J.A. Tobón, S. y López, N. (2009). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias. Análisis desde el enfoque socioformativo*. Barranquilla: Universidad Metropolitana.
- Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamericana de educación*, 39(7), 4.
- Hernández, R.S. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista acción pedagógica*, 23(1) 94-105.
- La Cueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100008>
- López, J.L. (2011). La evaluación de los aprendizajes en las escuelas secundarias generales en el Estado de Chihuahua. Informe de Investigación. SEECH, Dpto. de Secundarias Generales.
- Martínez, R. F. (2011). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos (online)*. 35(139) Consultada el 16 de diciembre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&Ing=es&nrm=iso.
- Méndez, J. M. Á. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Mottier López, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos*.
- Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. (2018). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos*. Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 20-30.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas espacios*, 40(5), 4. : <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, I.J. y Núñez, C. *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos*. (pp. 101-138). Medellín: Sello editorial Universidad de Medellín.

- Pastor, V. M. L. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- Rojas, Raúl S. (1998). *Guía para realizar investigaciones sociales*. (30ª ed.). México: Plaza y Valdez editores.
- Ritchey, F.J. (2008). *Estadísticas para las ciencias sociales*. (2ª. ed.). México: Editorial McGraw Hill.
- SEP 1, (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto del 2011. Gobierno Federal. México.
- SEP 2, (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Serie Herramientas para la evaluación en la Educación Básica. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Serrano González-Tejero, J, y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-40.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (3ª ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric*. *Educación XX1*, 23(2), 187-210. doi: 10.5944/educXX1.23894
- Young R.K, y Veldman D. (1972). *Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Editorial Trillas.

Buscando alternativas para las prácticas de escritura en la universidad: producir conocimiento

*Valdir Heitor Barzotto¹, Marcelo Roberto Dias²,
Daniela Eufrásio³*

11.1 Introducción

Actualmente, los profesores que dictan clases de Lengua Portuguesa, Lectura y Producción de Texto o alguna disciplina equivalente, en los cursos de pregrado en Lenguas Moderna o Pedagogía, saben que, cuando se cuestionan los estudiantes acerca de la escritura de textos —qué es escribir, qué se necesita saber para escribir un determinado texto— en sus respuestas, a menudo, aparece la terminología 'géneros textuales'. Es interesante que el concepto de 'género discursivo', que es anterior y supuesto, ya no aparece con la misma intensidad en los comentarios de los estudiantes y, a veces, llega a ser desconocido por ellos.

A estos profesores y estudiantes puede parecer que no hay alternativa diferente para el trabajo con el texto en la universidad que no sea mediante la enseñanza de una terminología considerada actual por sus divulgadores. Al hablar con los estudiantes, percibimos que el metalenguaje se volvió más importante que la producción escrita por sí misma.

A partir de esta constatación, lo que interesa debatir es que, cuando se trata de enseñar escritura y también lectura, el concepto de 'géneros', o una lista de conceptos considerados actuales, no basta, aunque sean importantes

¹ Maestro y Doctor en Lingüística; profesor Facultad de Educación, Universidade de São Paulo. Correo electrónico: barzotto@usp.br

² Magíster, profesor Facultad de Educación de la Universidade de São Paulo. Correo electrónico: marcelodyas@gmail.com

³ Magíster, profesora Universidade Federal de Alfenas. Correo electrónico: danielaeufrasio@gmail.com

y estén bien fundamentados en literatura específica. Conceptos no son suficientes, ya que no enseñan al lector y al escritor en proceso de enseñanza y aprendizaje como 'ponerse' en el texto, esta última temática será explorada de manera más amplia en el final de este capítulo.

Defendemos, así, que enseñar a leer y enseñar a escribir, en el ámbito académico, impone tratar de las maneras de lidiar con el conocimiento. Vale aclarar que aquí hablamos del conocimiento científico-académico y, por ende, las consideraciones acerca de la enseñanza de lectura y de escritura que siguen se enfocan en los textos leídos y producidos en la universidad.

Investigadores e iniciantes en la investigación alineados con las propuestas de investigación que toman la lectura y la escritura como objetos de reflexión, en el interior del Grupo de Enseñanza e Investigación Producción Escrita y Psicoanálisis (Geppep, en su sigla en portugués)⁴, coordinado por los profesores Valdir Heitor Barzotto y Claudia Rosa Riolfi, realizan estudios que buscan responder, entre otras, la siguiente cuestión: ¿cómo producir conocimiento en un determinado campo disciplinar? En el presente texto, buscamos, así, mostrar cómo la problemática puesta por la pregunta anterior es circundada y cómo las respuestas a ella subsidian una forma de pensar la enseñanza de lectura y de escritura de textos académicos, en el ámbito de la formación universitaria no sometida a la visión que se está volviendo *standard*.

Aclaremos que los trabajos del Grupo citados en este texto tienen como autores investigadores del área del Lenguaje. Dicha característica impone un cuidado especial en la producción de conocimiento, una vez que el tema tratado se configura no solamente como temática, sino también como metodología. De esa manera, apuntamos a entender que, como los autores de los estudios citados son profesionales en formación académica en Lenguas Modernas, esto los compromete con posturas de lectura y de escritura que se alejen de lo que critican, de forma que presenten una 'manera' de leer y de escribir que demuestre otras posibilidades de ser lector, escritor y, específicamente, investigador.

Con lo que ha sido presentado, queda claro que nuestros planteamientos para la enseñanza de lectura y escritura académica son precedidos por reflexiones acerca de la producción de conocimiento. Considerando que dicha producción solamente es posible en un determinado campo del saber que, por definición y naturaleza, es históricamente disciplinado, siempre habrá,

⁴ Aclaremos que los autores de las investigaciones citadas han participado del referido Grupo en algún momento de su formación/actuación, aunque, en el presente momento, estén desvinculados de los trabajos del GEPPEP.

necesariamente, algo que identifique el conocimiento al área de la cual proviene. Tal identificación ocurre por la afiliación a lo que ha predominado como disciplinar en un campo del saber, en términos de objetos y metodologías de investigación, de marco conceptual y teórico.

Foucault (2004) discurre a respecto de la 'disciplina' con relación a sus mecanismos de coerción y su poder multiplicador. El autor defiende que solamente aquello que se considera como perteneciente a una determinada disciplina —es decir, el que está integrado a un área del saber y que es, en su interior, entendido como legítimo— se vuelve objeto de aprobaciones o rechazos. Así, se entiende que las producciones sobre cierto tema que dejan de mostrar su relación con lo definido en el campo de saber en cuestión no son ni siquiera evaluadas cuanto a su pertinencia, pues ellas surgen como "monstruosidades", como algo extraño para la producción defendida como parte 'del área'.

Este aspecto coercitivo de la disciplina se compensa por su lado multiplicador. Acerca de ello, se destaca que la constitución histórica de determinados objetos, métodos y marco conceptual-teórico favorece la profundización de las cuestiones planteadas y, de esa manera, la producción de conocimiento.

Pasamos, en lo que sigue, a presentar algunas de las investigaciones de integrantes del GEPPEP que, considerando los extremos de la coercitividad y de la multiplicidad del quehacer científicamente disciplinado, discuten la producción de conocimiento que es, por un lado, circunscrita a un campo del saber y, por otro, desafiada por la necesidad de renovación del conocimiento.

Resaltamos que, como debate final, interesa enfatizar los modos en que las reflexiones acerca de la producción de conocimiento proveen elementos imprescindibles para la formación de lectores y escritores en la universidad. En el espacio académico, los estudiantes son llamados a hacer diversas lecturas que corresponden a los saberes teóricos-conceptuales de su área de formación y son convocados a posicionarse mediante producciones textuales sostenidas ora en datos, ora en teoría, o en ambas. Pensando en este contexto, defendemos que los estudios acerca de la producción de conocimiento que desarrollamos, en el Geppep, traen aportes que muestran cómo construir alguna 'autoría en los textos escritos' y como adoptar 'lecturas autorales'⁵ de los referenciales teórico-conceptuales.

⁵ Las expresiones entre comillas serán enfocadas en la sección "Lecturas autorales que anteceden la autoría en textos académicos: una propuesta de enseñanza".

Destacamos las ponderaciones de Barzotto (2005) acerca de los desafíos frecuentemente presentados a los profesores universitarios cuando reciben estudiantes recién ingresados. El autor discute algunas posturas que pueden ser asumidas por estos profesores, según sigue:

- a) hacer un tipo de recuperación del tiempo perdido, repasar todos los contenidos que el estudiante ya debería saber, con respecto a la lengua portuguesa, y creer que las lecciones de gramática, de lectura y de redacciones (técnicas de composición de disertación, narrativa y descripción) llevarían al estudiante a leer e interpretar de acuerdo con lo que la universidad espera de él;
- b) trabajar con la disciplina lengua portuguesa de modo más vinculado a las otras disciplinas del pensum del curso, en una línea instrumental, en que se usan los textos específicos del área del estudiante, a fin de que él pueda realizar una lectura más apropiada del material. (p. 97)

Para el autor, estas acciones no son eficientes, puesto que las dos prácticas mencionadas implican equivocaciones. En la primera, la solución presentada puede volverse un lugar de repetición, caracterizado por ser 'poco crítico' con relación a su metodología y a los contenidos aplicados. Además, se beneficia de la ineficacia de la educación anterior al nivel universitario, se complace con ella y se satisface con la repetición. En la segunda, que parece tener un carácter más moderno, incurre la tendencia a una sumisión a los modelos de escritura presentados por los autores estudiados.

A continuación, el autor propone otra postura, con otro tipo de acción:

[...] es necesario seguir por otros caminos, sin desconsiderar la importancia de los trabajos expuestos anteriormente, pero incorporarlos, buscando otra forma de trabajo:

- a) a partir de la suposición de que las disciplinas en un curso universitario son un espacio de investigación, enseñanza y extensión, la disciplina de Lengua Portuguesa, en esta tercera posibilidad de trabajo, se propondría a llevar al estudiante a investigar el rol de ella en su formación, en la profesión que ha elegido y en las demás relaciones que él establece en sociedad; el universo de lectura en que estuvo incorporado y que estará insertado en su vida profesional; y, por último, las exigencias de producción e interpretación de textos hechas por su cotidianidad, por su formación y por la profesión que ha elegido. (Barzotto, 2005, p. 99)

En este fragmento, se destaca la proposición, en la enseñanza de Lengua Portuguesa, presente en diversos cursos de pregrado, enseñar a escribir a partir de vivencias investigativas acerca de la lengua en el contexto formativo y profesional en cuestión. No se puede confundir dicha postura con aquella que presente un conjunto de textos definidos en otro tiempo y espacio como si fueran propios al área que el estudiante ha elegido. Lo que se propone aquí es que la investigación parta del estudiante con el apoyo del docente.

En el debate acerca de la enseñanza de lectura y escritura en la universidad, asumimos esta perspectiva —que tiene el trabajo investigativo como elemento clave. A partir de ella como uno de nuestros puntos de discusión, pasamos a citar investigaciones desarrolladas en el interior de nuestro Grupo, que se enfocan en la caracterización y discusión del trabajo investigativo y también tratan de las lecturas y de la escritura involucradas en los procesos de investigación.

En el punto siguiente presentaremos algunos de los trabajos realizados en nuestro grupo de investigación que siguen y profundizan dicha perspectiva de trabajo con la práctica de escritura en la educación superior.

11.2 Configuración de los modelos standards y otras alternativas

El reciente trabajo de Días (2016), intitulado *La Producción de Conocimientos en los Trabajos Resultantes de Investigaciones de Estudiantes en Nivel de Pregrado* (en traducción libre), se ha dedicado a discutir la producción de conocimiento por medio del análisis de textos resultantes de investigaciones de estudiantes de pregrado, a fin de verificar indicios que permitirían conocer los contornos de un modelo de investigación científica y escritura académica.

En el trabajo de Dias, se analizó un *corpus* constituido por reportes de iniciación científica, trabajos de conclusión de curso y artículos publicados en revistas especializadas destinadas a la promoción de trabajos de pregrado. La reflexión acerca de la iniciación a la investigación de estos estudiantes se ha enfocado en la identificación y análisis de las estrategias textuales adoptadas para inserción en un área del conocimiento y del *modus operandi* para la construcción de un lugar como autor en la producción de conocimiento.

Los resultados obtenidos con este estudio han indicado la constitución de prácticas de investigación bastante difundidas y que se han manifestado de la siguiente manera:

- Reafirmación de resultados expuestos en estudios anteriores;
- Aplicación irreflexiva de procedimientos analíticos que han sido utilizados exitosamente en otros contextos o situación investigativa;
- Movilización, articulación y síntesis de contenidos de un campo específico de estudios, sin proposición de avances o asunción de posicionamientos críticos acerca de la teoría utilizada;
- Renuncia del compromiso con la producción de conocimiento.

La discusión de los movimientos textuales realizados en los trabajos científicos analizados ha permitido a Dias (2016) insertarse y, así como otros investigadores, dar continuidad a las discusiones recientes sobre la escritura en la educación superior hechas por un grupo de investigadores dedicados al tema.

Recientemente Barzotto y Puh (2015), por ejemplo, en continuidad a Barzotto y Eufrásio (2009), presentaron lo que entienden del perfil del estudiante en el curso superior.

Son tres los aspectos que, conjuntamente, definen el perfil profesional cuando consideramos la lectura y la escritura como producción de conocimiento en la educación superior: 1) escribir de acuerdo con las reglas de la lengua estándar escrita; 2) demostrar dominio y movilización pertinente de los conocimientos aprendidos durante la formación; y 3) hacer del texto una demostración de compromiso en producir avances, el conocimiento. (Barzotto y Puh, 2015, p. 94)

Es a este enfoque de la escritura académica que se dedica este texto. En nuestros estudios nos proponemos analizar la escritura de trabajos académicos para actualizar, reafirmar y contestar puntos de vista acerca de la investigación que los usan como objeto de análisis. Más allá de la estructura u organización formal del texto, con la intención de crear un ambiente favorable a la construcción de propuestas de escritura académicas que puedan permitir al autor la constitución de una posición comprometida con la propia producción.

Asumimos la perspectiva en la que una de las características fundamentales de la escritura académica es la búsqueda de construcción y presentación de conocimiento nuevo, lo que pone también sobre nosotros la exigencia de no estar siempre de acuerdo con las maneras de estudiar y enseñar la escritura en la universidad. Por ello, indicamos desde el título de este trabajo que la alternativa existente, sea para enseñar, sea para investigar, es la producción de conocimiento. La inscripción en propuestas que puedan ser reconocidas

como *standard*, patrón, oficial o hegemónica no puede contentar investigadores, hay que cultivar la inquietud.

En la disertación de maestría intitulada "Rasgos de las formaciones discursivas del dogma y de la investigación en informes de trabajos y de práctica" (en traducción libre), Eufrásio (2007) ha buscado, así como en el trabajo anterior, comprender las maneras como el estudiante de pregrado, iniciante en la investigación, lidia con el conocimiento en la producción de trabajos científicos.

A diferencia de Dias (2016), Eufrásio (2007) ha evaluado de qué manera la iniciación a la investigación podría contribuir para la formación docente. Su hipótesis de trabajo fue que la realización de prácticas de investigación en la formación del estudiante de Lenguas Modernas puede contribuir para las prácticas de enseñanza del futuro profesor de Lengua Portuguesa. Para ello, la autora ha analizado informes de prácticas producidos por los estudiantes que cursaban la disciplina "Metodología de la Enseñanza de Lengua Portuguesa" y reportes de Iniciación Científica que estuvieran en curso o que hubieran sido desarrollados anteriormente.

La pregunta que ha orientado todo el trabajo ha sido "¿es el estudio investigativo?". Con esta cuestión, la autora indica uno de los enfoques del trabajo, en lo que corresponde a la ausencia, en algunas propuestas de investigación, de elementos propiamente investigativos, es decir, que favorezcan la construcción del conocimiento. Para alcanzar esta realidad, se caracterizan dos prácticas de investigación, que han sido denominadas de "formación discursiva de la investigación y formación discursiva del dogma" (Eufrásio, 2007).

No pretendemos, aquí, profundizar la discusión realizada por la autora, sino traer a la luz aspectos acerca de las formaciones discursivas en los trabajos que ha analizado, caracterizadas por la oposición que ha sido creada a partir de los significados atribuidos a los conceptos: reproducción = *dogma* y criticidad = *investigación*.

De acuerdo con lo expuesto, pensamos que, mientras el posicionamiento dogmático repite el discurso autorizado sin reflexionar sobre el lugar de poder que él ocupa, el pensamiento crítico posibilita evaluar de qué manera los discursos autorizados son productivos en el ejercicio de reflexión y debate de una determinada realidad. (Eufrásio, 2007, p. 24)

En las ponderaciones acerca de las formaciones discursivas del 'dogma' y de la 'investigación', Eufrásio (2007) ha movilizado autores como Kuhn (2011), que ha contribuido para la discusión sobre los parámetros de investigación y

producción de conocimiento. Creemos que los comportamientos indicados por Kuhn (2011) acerca de la actuación de los investigadores —sea con prácticas de carácter continuista, como aquellas que ha llamado *ciencia normal*; o de carácter innovador, como en la *quiebra de paradigma científico*— todavía constituyen un tema relevante de reflexión.

La perspectiva adoptada por Eufrásio (2007) usa el comportamiento del investigador como una metonimia del trabajo científico, que puede restringirse a conceptos cristalizados, los cuales tendrán su influencia y fuerza prescriptiva que necesitan de cuestionamientos. La autora caracteriza estas investigaciones como fundamentadas en posicionamientos dogmáticos, en los cuales se repite el discurso autorizado sin cuestionar su poder.

Dichos posicionamientos componen la Formación Discursiva (FD) del dogma y a ella se contrapone la FD de la investigación, caracterizada por el movimiento que interroga lo que es dicho como *verdad*, así como sus efectos. Dichas *Formaciones Discursivas* se definen en conformidad con Foucault (2005), y se consideran un conjunto de regularidades, que funcionan en correlaciones y similitudes entre conceptos, elecciones temáticas y objetos:

En el caso del material analizado por esta investigación, buscamos verificar cuáles eran las marcas características de la FD de la investigación que la ponían en oposición a la FD del dogma y como estas dos formaciones participaban de las mismas construcciones discursivas. Es decir, en algunos textos analizados, percibimos que las FDs del dogma y de la investigación han sido puestas lado a lado, no de manera a dejar entrever las diferencias ideológicas que representaban, pero conviviendo armoniosamente en la linealidad textual, como si no hubiera diferencias entre ellas [...]. (Eufrásio, 2007, p. 28)

Al sistematizar aspectos con respecto al trabajo científico, la elección de Eufrásio (2007) por analizar estas dos formaciones discursivas indica un estudio acerca de las influencias ideológicas en la constitución de la investigación, lo que nos permite reconocer la importancia de este aspecto en los trabajos de estudiantes de pregrado.

Si el trabajo de Eufrásio (2007) se propone a analizar los textos de los estudiantes de pregrado y ejemplificar como discusiones textuales se vuelven discusiones discursivas, en la tesis de Fabiano (2007), “La práctica de la investigación como sostenimiento de la apropiación del conocimiento en el pregrado en Lenguas Modernas” (en traducción libre), que pasamos a exponer, ocurre un movimiento distinto, ya que su estudio sobre características discursivas se transforma en análisis de demandas textuales. Fabiano (2007) hace un

estudio sobre la forma textual de los trabajos de investigación de estudiantes de pregrado sometidos al que la autora llama *una visión hegemónica del texto*:

Nuestra preocupación en usar los trabajos producidos por estudiantes de pregrado como objeto de análisis se debe a dos factores: a) entendemos que el curso de Lenguas Modernas no es el lugar en que el estudiante sencillamente aprenderá a hacer una redacción, pero es el lugar en el que aprenderá a redactar textos propios a su área de conocimiento y b) sentimos, durante nuestra práctica en aula, de investigación y de reflexión compartida con los colegas en eventos, que no hay estudios que usen el texto de los estudiantes de Lenguas Modernas como producción de un profesional que deba asumir un trabajo propio, durante la formación. No hemos encontrado, por ejemplo, ningún trabajo acerca de la escritura de estudiantes de Lenguas Modernas que se haya dedicado a verificar cómo estos estudiantes utilizan los conocimientos específicos de una disciplina. (Fabiano, 2007, p. 11)

Aunque la tesis de Fabiano (2007) se dedique al estudio de trabajos producidos por estudiantes de pregrado en Lenguas Modernas, notamos que sus reflexiones son más amplias y pueden extenderse para discusiones acerca de la escritura en la universidad. Así como en el trabajo de Eufrásio (2007), verificamos que la escritura defendida, en los dos trabajos citados, como objeto de enseñanza en la universidad es aquella que parece comprometida con la producción de conocimiento.

Los trabajos de investigación de estudiantes de pregrado analizados por Fabiano (2007) son textos monográficos de conclusión de curso (tcc), considerados, en el interior de la tesis, como investigaciones científicas. La propuesta de la autora es analizar la "incorporación de conocimientos, por medio de paráfrasis, repeticiones e imitación", así como sus efectos en los textos de los estudiantes. Para ello, se extraen varios ejemplos del *corpus* que corroboran lo que es descrito como *incorporación de conocimientos*, que es, claramente, opuesto a su apropiación.

Dicha *incorporación* se analiza como un fenómeno constante en textos elaborados por estudiantes de pregrado, que puede, incluso, ser fomentado durante la formación académica. La problemática expuesta defiende que dicho fenómeno no se confunde con la asunción de posicionamientos que lleven a la producción del conocimiento. La autora nombra como *incorporación del conocimiento* al resultado de la reproducción del discurso hegemónico del área, por medio de terminologías teóricas que mecánicamente se insertan en el texto y dan un aspecto formal de texto científico, pero que no presenta una contribución específica para el avance en la producción de conocimientos del área en cuestión.

Fabiano (2007) presenta como aceptable, en una fase inicial, la *incorporación de conocimiento* como un procedimiento que se justifica para la apropiación de saberes, es decir, como una etapa que podría contribuir para el proceso de iniciación a la investigación.

En términos de *incorporación del conocimiento*, Fabiano (2007) discute la *paráfrasis* y analiza en el *corpus* como ella surge como procedimiento adoptado para inserción de los textos leídos:

Este procedimiento de paráfrasis es bastante presente en los textos académicos. Trata de un tipo de incorporación de las referencias de las lecturas hechas para la base teórica de los trabajos académicos. La práctica de la paráfrasis, presente en la construcción del texto de los estudiantes, no moviliza más allá de palabras de autores estudiados para sostener la elaboración de su texto [...]. (p. 108)

Otro aspecto estudiado por Fabiano (2007) es la *repetición de conceptos*, también analizada como una forma de *incorporación de conocimientos*. Después de revisar la bibliografía que trata de la repetición, la autora plantea que la incorporación ocurre por la ausencia de una práctica de escritura en la universidad que tenga como principio la producción de conocimiento. Lo que la autora ha observado en 2007 se confirma hoy con los proyectos de escritura desarrollados en las universidades con el único objetivo de dominio de modelos de escritura ya consolidados como propios de la universidad y propios de una profesión.

Además, la autora resalta que la *repetición de conceptos* dentro de los trabajos de investigación de los estudiantes de pregrado demuestra que no siempre el concepto que se trae al texto es incorporado con fidelidad al original. Este desvío en la inserción del concepto sugiere una lectura sin el debido rigor, lo que fragiliza la *incorporación del conocimiento* que, si se situara en la etapa inicial de desarrollo de la investigación, podría colaborar para una posterior apropiación del saber.

La *imitación* es el último recurso investigado por Fabiano (2007), que lo discute con respecto a la tentativa de alineamiento de los textos de los estudiantes de pregrado a los autores conceptuados de su área de formación:

En este ítem abordamos la imitación, uno de los factores enfocados es el alineamiento a los autores de área que los estudiantes utilizan en sus textos. Examinamos como ocurre el pasaje de un autor de un texto para otro sin la ubicación de la fuente, es decir, con la pérdida del "origen de los textos fuente" de las informaciones citadas. Recurrimos a los datos seleccionados para demostrar cómo los estudiantes de

pregrado producen texto a partir de algunos autores que se volvieron consagrados en determinadas áreas del conocimiento, pero, a la vez, ellos no remiten al texto fuente investigado, no mencionan el nombre del autor y tampoco utilizan el término *apud* para decir la fuente a la cual se refieren. Consideramos que, con la ausencia de las citas, el que los estudiantes dejen de citar la fuente y que desconsideren los autores que han escrito los textos; pasan el imagen de ser dueños del decir y, consecuentemente, desconsideran el discurso anterior. (p.150)

Al observar textualmente los efectos de sentido causados en los trabajos analizados, Fabiano (2007) contribuye que para el entendimiento de la forma del texto de investigación, cuando es estructurado irreflexivamente, trae consigo efectos de sentido que tratan de los modos de circulación de conocimiento, que privilegian la repetición en detrimento de la autoría del estudiante investigador.

A su vez, Almeida (2009), en su tesis de doctorado intitulada "La Singularidad en las Producciones Universitarias: impresión de una escritura" (en traducción libre), analiza trabajos de posgrado, en los cuales busca discutir lo que ha llamado *singularidad en las producciones universitarias*, una referencia a las características de una escritura creativa y crítica capaz de traer el nuevo para la producción textual.

La discusión propuesta por esta autora es resultado de análisis que está más allá de los aspectos lingüísticos o de formatos textuales, pero que se refieren a la producción discursiva universitaria. La investigación de esta autora se caracteriza por estudiar los trabajos desde el punto de vista de su realización como discurso, hecho por un sujeto social.

Almeida (2009) estudia cómo el investigador tiende a diluir una actitud más investigativa en favor de una *ilustración del conocimiento*, en la cual la teoría es supervalorada y la descripción del objeto de investigación causa repetición de los efectos de sentidos, lo que se desvía de la finalidad de la investigación. En el análisis del *corpus*, la autora se sorprende:

Pero jamás podría suponer que no analizaría el texto por sí, su construcción, el estilo, ni tampoco el contenido, pero tendría que seguir por una escritura que no podría estar pegada a la idea de un quehacer lingüístico-textual. En resumen, la primera actitud de negación ha sido de la restrictiva visión sistémica. Me decidí por un análisis más allá de las palabras, siempre con la preocupación de dejar resuelto que el lugar de ellas no será mi fin, sino un pasaje. Me fui acercando del centro de la investigación: volví a las producciones universitarias para percibir los indicios de la exterioridad, es decir, para analizar las condiciones de

producción por las cuales transita el investigador en la universidad, al producir o al reproducir conocimiento. (Almeida, 2009, p. 18)

El enfoque propuesto por la autora ha ocurrido por tres perspectivas: la primera en su materialidad factual, de descripción y comentario del mundo; la segunda sobre lo que no está expuesto en el mundo, sino encubierto y del cual es posible conjeturar; y la tercera, de un modo psicoanalítico, trata de la dimensión del mundo que está fuera del habla.

La tesis se constituye como un estudio sobre la naturaleza del discurso del investigador, en que las características de estilo se configuran solamente en una manifestación formal, que no se caracterizan por lo que se discute como singularidad.

Los *nexos internos* son presentados por Almeida (2009) como objetos de análisis en el *corpus* y también en la propia escritura de la autora, que experimenta en su movimiento de escritura lo que busca en los trabajos que ha utilizado como dato. La singularidad en la escritura es el evento que caracteriza una producción de texto como producción de conocimiento.

Para Almeida (2009), alcanzar la singularidad en la escritura del investigador es traer la subjetividad para el universal, por medio del trabajo de investigación. La materialidad ocurriría por un texto académico que permitiera ubicar la voz de un autor investigador, poniéndose más allá de incorporaciones teóricas y de los contextos de educación transmisivos e improductivos de conocimiento, cuya cultura de ideas cristalizadas impide la mirada investigativa.

Aragão (2011) también trata de la producción académica en la disertación "Modelos para la estructuración de artículos científicos: un estudio de instrucciones a los autores a introducciones de artículos de revistas de la Scientific Electronic Library Online de Brasil" (en traducción libre).

El autor aborda la estructuración de artículos científicos para comprender cómo los modelos más difundidos emergen en publicaciones de textos de investigación. Para ello, utiliza como dato las instrucciones presentadas a los autores de revistas de la *Scientific Electronic Library Online* de Brasil (SciELO Brasil) para la publicación, y observa la correspondencia entre dichas instrucciones y los textos publicados:

La investigación de maestría llevada a cabo ha tenido como objetivo general dar un paso en la acumulación y en la revisión de saberes acerca de modelos para la estructuración de artículos científicos. Dichos modelos han sido, así, su objeto de estudio. Como corpora, han sido elegidas

instrucciones para los autores y artículos científicos de periódicos de la Scientific Electronic Library Online de Brasil (SciELO Brasil), biblioteca electrónica que es fruto de un proyecto de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo juntamente con el Centro Latinoamericano y del Caribe de Informaciones en Ciencias de Salud (Aragão, 2011, p. 23).

Las instrucciones para la constitución de textos científicos han sido organizadas en tres grupos: el primero, con orientaciones de investigadores basados en la sistematización de las mismas prácticas de publicación de trabajos científicos; el segundo, conformado por normas y manuales formulados por grupos encargados de establecer patrones de comunicación científica; y el tercero, constituido por trabajos de investigadores con enfoque en la escritura y el lenguaje.

La sistematización y el análisis realizados por Araújo (2011) permiten la construcción de marcos analíticos que describen efectos y resultados de la aplicación de modelos de escritura sobre algunos de los artículos publicados por SciELO Brasil, como los modelos Introducción-Métodos-Resultados-Discusión (IMRD) e Introducción-Desarrollo-Conclusión (IDC), constatados en los artículos, pero cuyos resultados presentan grados distintos de adhesión y variaciones de procedimientos textuales:

Con respecto a la pregunta: "¿hay modelos que pueden ser considerados universales o preponderantes para la composición de este tipo de producción escrita?", los resultados refutan la universalidad de cualquier patrón para artículos científicos, pero sugieren la preponderancia del IMRD. Todavía, parece existir cierta fragilidad bajo tal posición, pues, primero, no se trata de dominio robusto (no son el 80 % o el 90 % de las instrucciones que presentan el modelo, apenas poco más de la mitad) y, segundo, las variantes del IMRD evidencian cierta tensión entre la firmeza de la matriz Introducción-Métodos-Resultados-Discusión y la libertad necesaria para la escritura. De esa manera, es prudente ver el dominio del IMDR con cautela (Aragão, 2011, p. 61).

Aragão (2011) contribuye para la problematización de la escritura académica al discutir la elaboración de artículos científicos y evaluar las adhesiones a un modelo de escritura y la libertad necesaria para que ella suceda y concrete rasgos en los cuales sea posible reconocer aspectos de autoría, compromiso y comprometimiento del investigador con su propia producción:

La presencia marcante del modelo (incluso variantes) puede ser interpretada, conforme puesto en Araújo (en prensa), como un producto del alineamiento de publicaciones brasileñas a los "dictados de asociaciones y comités internacionales de peso, que generalmente

indican el IMRD para artículos científicos” —es más, la presencia del IDC en algunas instrucciones a los autores puede ser vista también como el producto de un alineamiento entre revistas brasileñas y las normas de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (2003a), en las cuales el IDC es presentado, así como indicado en Aragão (en prensa). La lectura que se hace, sin embargo, es otra. La indicación en masa del IMRD y de sus variantes en instrucciones a los autores y la rigidez notoria con respecto a esas formas de estructuración en artículos científicos parecen piezas de un engranaje mayor. Parecen dos factores de un conjunto que separa áreas con producción científica industrializada de áreas con producción científica artesanal. (Aragão, 2011, p. 150)

Es interesante observar que, en tiempos de productividad académica, pertinentemente el autor analiza la publicación de un determinado modelo de escritura como un dispositivo que tiene sentido en una lógica de producción industrial, que se opone así a las producciones artesanales —más inventivas y demoradas en su proceso de elaboración. Como alternativa para el modelo de estandarización de textos, Aragão (2011) propone actividades de escritura que permitan al estudiante apropiarse de modelos de escritura científica, reconociendo sus peculiaridades y distinciones para, eventualmente, superarlos.

Con la misma intención de ampliar las discusiones sobre la escritura en trabajos científicos, en la tesis “Movilización de la Escritura en la Maestría: Imágenes y constitución de sentidos sobre letramiento en el discurso de investigadores en formación” (en traducción libre), Silva (2012) reflexiona sobre la producción y circulación del conocimiento en la universidad, específicamente a temas vinculados a la formación del profesor:

Nos interesa estudiar dos aspectos: a) cómo las concepciones acerca del concepto de letramiento migran de los libros y artículos científicos para las disertaciones de Maestría y b) cómo, en función de los modos como los conceptos teóricos son movilizados, dichas disertaciones de Maestría constituyen concepción de conocimiento. (p. 11)

La hipótesis de Silva (2012) es que el nuevo en la producción de conocimiento puede ser alcanzado cuando un escrito es capaz de desplazarse y rearticular ideas de un legado teórico en favor de su objetivo de investigación.

Para alcanzar resultados que corroboren su hipótesis, la autora ha buscado en los trabajos analizados estrategias textuales que le posibilitaran estudiar una escritura productiva y creativa, que permitiera al sujeto hacer presencia en su texto, independiente de los conceptos teóricos movilizados y demás voces traídas a su texto de investigación.

El análisis de las producciones científicas vinculadas a la formación del profesor ha indicado la perspectiva que coloca el investigador como dependiente del conocimiento estabilizado, según la cual el investigador solamente avanza dentro de una concepción de aprendizaje y visión de mundo, en la cual producción y escritura de ciencia se repiten y se reafirman.

El principal tema de la tesis es la escritura científica, que la autora ubica en la distinción entre los polos de reproducción y producción de conocimiento, entre los cuales la delimitación de procesos y caminos que podrían proporcionar nuevas posibilidades y la escritura tienden a concebir el investigador como un reproductor de formas textuales, concepciones y perspectivas de investigación referida por grandes autores.

11.3 Lecturas autorales que anteceden la autoría en textos académicos: una propuesta de enseñanza

Como se ha tratado desde el inicio de este texto, reafirmamos que las ideas que presentamos para delineación⁶ de una propuesta de enseñanza de lectura y de escritura está fuera de lo que se ha vuelto *standard* para la producción de textos académicos. Sobre ello, se resalta que distintos textos ponen cuestiones específicas con respecto al aprendizaje de los modos de leer y de escribir, lo que vale para textos literarios, periodísticos y otros.

Además, destacamos que, en nuestra propuesta de enseñanza, partimos de los elementos acordes a los textos, al que les caracterizan, nos enfocamos en las posturas lectoras y escritoras. En la propuesta que venimos delineando en nuestro grupo, se defiende que las posturas lectoras y escritoras pueden ser enseñadas, en cuanto al aprendizaje sobre la producción académica, que considera la universidad como un lugar de producción de conocimiento y no solamente de adquisición de estructuras textuales.

En lo que corresponde a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos académicos, lo que ha sido presentado a lo largo del presente texto busca contribuir señalando algunos aspectos importantes para la relación pedagógica direccionada a la producción de conocimiento, según siguen: a) la actuación docente puede favorecer que la “mirada”, la “intencionalidad de investigación”, la “curiosidad científica” del académico se impongan al marco teórico-metodológico movilizado y a las estructuras

⁶ Utilizamos el término “delineación” —en el sentido de “trazado”, “trazos iniciales” — porque las ideas que presentamos aquí sobre la enseñanza de lectura y de escritura hacen parte de una propuesta en construcción, que se constituye como fruto de los trabajos de investigación citados en el presente texto.

textuales *standards*; y b) la interlocución entre docente y discentes acerca de la escritura académica de ellos debe colaborar para que el ímpeto creativo —descrito en a)— pueda comprobarse riguroso en cuanto a sus métodos y procedimiento de análisis y a su argumentación interpretativa del objetivo de investigación.

De esa manera, enfatizamos que la enseñanza de la lectura y de la escritura académica es una posibilidad de inmersión de los estudiantes en lo que es característico de la producción de conocimiento con relación a sus tensiones entre la 'imaginación científica' y la regulación del campo del saber en cuestión. Se trata de una postura docente que busca fomentar con los estudiantes la destitución de una "pretensión 'absolutista' a la objetividad (vinculada a la ilusión de la ausencia del punto de vista)" que, a la vez, requiere las explicaciones sobre estos puntos de vista de modo que ellos se vuelvan "comprensibles, inteligibles" en el campo de saber en el que se incluyen (Bourdieu, 2004, p. 45). Así, se constituye una postura docente que se aleja de las prácticas 'tranquilizadoras' en que la escritura académica es enseñada como marco a determinados modelos, a ciertos patrones. Comprendemos, así, que en las secciones anteriores están indicados distintos factores que colaboran para una enseñanza como defendimos.

En ese sentido, lo que ha sido expuesto en la sección anterior contribuye para la delineación de la propuesta de enseñanza de la cual buscamos, en el presente texto, presentar algunos elementos, al discutir una diversidad de aspectos que usan la producción científico-académica y la ubican en el punto medio entre "circunscripción a un campo del saber" y "renovación del conocimiento". Sobre ello, resaltamos que, sin descartar que todo trabajo científico se inserta en una construcción teórico-metodológica que la define y legitima, el quehacer investigativo que resulta en producción de conocimiento no se limita a repetir su campo del saber.

La tesis de Fabiano (2007) contribuye para esta discusión al tratar de la distinción entre un conocimiento que resulta de un trabajo de investigación, base de la propuesta que hemos delineado y defendido, y los conocimientos que son "incorporados", mediante paráfrasis, repeticiones e imitaciones, pero que no sobrepasan el límite de ratificar los saberes que ya están en el ámbito académico.

Dias (2016) contribuye para esta discusión al presentar los procedimientos textuales presentes en trabajos académicos de estudiantes de pregrado, los cuales han sido analizados como constituyentes de una escritura científica caracterizada por la repetición de estudios que son anteriores a ellos y del

referencial teórico en cuestión. De la misma manera, Silva (2012) demuestra que el investigador constituido en disertaciones de maestría también corresponde a un reproductor de formas textuales y concepciones ya pactadas en el campo de saber en el cual se inserta.

La discusión propuesta por Aragão (2011), en cuanto a los modelos de escritura de artículos científicos, demuestra el antagonismo entre lo que, connotativamente, ha sido caracterizado como “producción académica industrial” x “producción académica artesanal”. La primera sigue un modelo y es más veloz. La segunda está intrínsecamente imbricada en una propuesta original de producción y no en un modelo a ser repetido. Por lo tanto, en el inicio del texto que la enseñanza de la escritura por medio de los “géneros” no es suficiente, ya que puede llevar a la enseñanza de modelos, sin colaborar para la enseñanza de como producir una escritura con la “marca” de quien escribe —es decir, afirmamos que esta “marca”, que el “poner de sí” en la escritura, hay que ser considerado como objetos de enseñanza en los actos de la lectura y de la escritura.

Eufrásio (2007) demuestra que existen algunos posicionamientos inherentes al quehacer investigativo enfocado en la producción de conocimiento, a saber: a) recolección amplia y registro confiable de datos observados en distintas situaciones; b) eficiente delimitación de aspectos estructurales y metodológicos de la investigación; c) alineamiento coherente entre las reflexiones e hipótesis interpretativas propuestas; y d) ampliación de las hipótesis interpretativas y de las reflexiones propuestas por medio de marco teórico pertinente. Almeida (2009) se une a la perspectiva de apuntar caminos para la escritura académico-científica que garantiza lo nuevo en la producción del conocimiento y defiende que, para ello, los autores necesitan tener compromiso y asumir un posicionamiento de modo a universalizar en la escritura lo que, de su subjetividad, está presente en su producción científica y que, incluso, puede impulsar la escritura del trabajo en cuestión. Esas formas de abordar el texto académico, en nuestra propuesta, necesitan ser desarrolladas en la educación universitaria, desde su inicio, para que la lectura de textos académicos no sea solamente una manera de adquirir contenidos y de entrar en contacto con modelos de textos.

11.4 Consideraciones finales

En resumen, las investigaciones desarrolladas en nuestro Grupo y que han sido ejemplificadas aquí demuestran las reflexiones que subsidian nuestra defensa de una enseñanza de lectura y de escritura de textos académicos que

ofrezca elementos para que cada aprendiz pueda acercarse de la “producción académica artesanal”.

Por lo tanto, la primera exigencia es que, en ese proceso, la enseñanza de lectura y de escritura sean indisociables de la producción de conocimiento. Este vínculo se caracteriza en que “escribir académicamente” es asumirse como alguien que puede contribuir con el nuevo para el campo de saber con el cual dialoga, previamente “leído” (reconocido) por quien se pone “en diálogo”.

El aprendizaje de la lectura para fines académicos incluye saber observar, seleccionar y analizar. “Saber observar” da a la lectura un sentido amplio que, *latu sensu*, se refiere a leer cualquier evento, cualquier realidad, en este caso, sin limitarse a la lectura de materiales escritos, lo que, claramente, no los excluye. ¿Cuál es el papel del profesor universitario para la enseñanza y el aprendizaje de este aspecto del acto de leer? se trata de, dentro de sus opciones científicas, mostrar cómo se opera con hechos lingüísticos, textuales, discursivos y educacionales —para quedarnos en las áreas de las cuales surge el presente texto— en el sentido de extraerles los datos, es decir, lo que será puesto en observación.

Sobre el tema, se destaca que los datos que serán elegidos para la base de la escritura son de elección de quien producirá el texto, en el caso, el estudiante. Sin embargo, el profesor colabora para el proceso de aprendizaje al mostrar lo que se ha constituido históricamente como datos y materiales de estudio y al presentar nuevas posibilidades de recolección de datos.

El “saber seleccionar” se refiere a la libertad de cada estudiante en optar, escoger los datos que le causen más inquietud. Ocurre que, al tener en cuenta la multiplicidad de elementos que constituyen cualquier realidad observada, filtrar lo que se quiere enfocar no siempre es sencillo. En este punto, una vez más se hace necesaria la presencia del profesor para ayudarlos en el proceso de identificación de lo que es válido y pertinente y de separación del que esté demasiado o contradictorio.

Al cerrar esta triada, el “saber analizar” es lo que da densidad a ese proceso formativo, una vez que se exige el compromiso por parte de aquellos que se proponen a aprender a leer y a escribir académicamente, en el sentido de conocer y reconocer lo que constituye el saber legitimado. Se espera que a los estudiantes les sean presentadas las opciones teórico-metodológicas pertinentes a la disciplina en cuestión y, en el interior del marco conceptual expuesto, que cada estudiante pueda disponer de tal referencial para decir sobre los datos seleccionados lo que es pertinente para ellos, pero que no es obvio, es decir, lo que solamente puede ser traducido a partir de los

“lentes” de determinado marco teórico-metodológico. Así, se enfatiza en que la utilización de la bibliografía y de otros referenciales es válida cuando funciona para evidenciar los sentidos que no son obvios en determinando dato, que se contrapone, entonces, al uso de dichos referenciales solamente para confirmar cierta hegemonía teórica.

Volvemos, en este punto, a lo indisociable entre lectura y escritura en la producción del conocimiento, pues cada una de las etapas anteriores ya ha generado una escritura/una anotación de los datos en cuestión. Es hora de transformar dicha escritura preliminar en texto. Por consiguiente, el desafío ahora es sostener la posición que ha ganado forma en las fases anteriormente mencionadas, en cada una de las elecciones hechas para selección y análisis de los datos. La decisión de incluir ciertos datos, y dejar otros afuera y hacer efectivo el análisis a partir de determinado ámbito teórico-metodológico tienen el significado de, discursivamente, concretar una filiación a un determinado posicionamiento, lo que aleja otros posibles. Se espera que dicho posicionamiento reverbere en toda la escritura del texto, en una dinámica de retroalimentación, en la cual las interpretaciones tengan su sustentación en los datos analizados y que ellos ganen nuevos significados en las interpretaciones defendidas.

De ese modo, en la composición del texto, la postura escritora es de relacionar/defender una posición que sea el resultado de los sentidos ya construidos por el ámbito y análisis de los datos concretizados hasta el momento. En caso que dichos datos y análisis realizados se hayan presentado solamente en la dirección de confirmación de un discurso conceptual prestigiado, la escritura que se concretará también será de repetición del discurso dominante del área de estudio en la que el trabajo se desarrolla. Sin embargo, si los datos seleccionados y los análisis presentados de la realidad en cuestión tienen en su origen la curiosidad científica de evidenciar nuevas posibilidades interpretativas de la realidad en cuestión, podrá traer una contribución para las reflexiones del campo de saber que está en juego.

Defender la posición que ya ha sido esbozada por la presentación y análisis de los datos no es una tarea fácil, pues es necesario un trabajo intenso de cuestionamiento acerca de los sentidos posibles de ser derivados de los que han resultado de las etapas de “selección” y “análisis de datos”, a fin de mostrar cuáles se alinean mejor a los posicionamientos que el escritor quiere compartir con su(s) lector(es). En ese proceso arduo de interrogarse acerca de los sentidos que asume como suyos en la escritura, cada autor también se va constituyendo por la escritura y, así, puede realizar una producción en que “pone de sí”, ya que es realmente en la estructura del discurso que está la posibilidad de desasujetamiento:

[...] todo discurso es el índice potencial de una agitación en las filiaciones sociohistóricas de identificación, en la medida en que constituye al mismo tiempo un efecto de estas filiaciones y un trabajo (más o menos consciente, deliberado, construido o no, pero de todo modo atravesado por las determinaciones inconscientes) de desplazamiento en su espacio: no hay identificación plenamente exitosa, es decir, vínculo sociohistórico que no sea afectado, de una manera o de otra, por una “infelicidad” en el sentido performativo del término —o sea, en el caso, por un “error de persona”, o sea, sobre el otro, objeto de la identificación. (Pêcheux, 2008, pp. 56-57)

Nuevamente, el papel del profesor universitario es imprescindible aquí, una vez que él es el primer lector de este texto y con el mayor potencial para, en la lectura conjunta, colaborar en la interrogación de los sentidos puestos en el texto propuesto y provocar las necesarias agitaciones en las filiaciones, en este caso, teórico-metodológicas en cuestión. Agitaciones que no necesariamente, significan ‘rompimientos’, sino, al contrario, fortalecen la filiación en el punto en que ella es colaborativa en la producción de conocimiento y cuestionan lo que ella tiene de mera reproducción.

Al tratar de “lecturas autorales”, creemos que —cuando la ejecución del texto no camina únicamente en el sentido de repetición del discurso hegemónico, situación en la cual no ubicamos una postura “autoral”— el escritor ya hace reflexionar, desde las etapas de observación y selección de datos, sus convicciones y concepciones, lo que remite al ‘yo’ de quien escribe y que se hará evidente en el análisis de los datos. Consideramos, además, que la “autoría” en el acto de leer los datos puede ser enseñada si el profesor demuestra como interrogar los sentidos transmitidos por el texto, lo que apunta para lo que aparece como las ‘marcas’ de quien ha escrito, de quien “ha puesto de sí” en el texto.

Por fin, defendemos que la enseñanza de la escritura de textos académicos se vincula al aprendizaje de posturas que puedan, de hecho, ser caracterizadas como investigativas y comprometidas con la producción de conocimiento. Además, comprendemos que el marco teórico-metodológico referente a los géneros textuales es importante en el proceso de revisión textual, momento en que cada autor analiza lo que espera de su texto como objeto sociocultural que se circulará públicamente, pero tiene un papel estricto cuando se trata de enseñar a escribir, pues esta educación, en el caso de los textos académicos, ocurrirá por medio de la producción de conocimiento, es decir, del compromiso con la producción científica que sobrepasa la confirmación de los discursos legitimados en un determinado campo del saber.

Referencias

- Almeida, S.M. (2009). "A singularidade nas produções universitárias: impressão de uma escrita" [Tesis de Doctorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Aragão, R.M. (2011). "Modelos para a estruturação de artigos científicos: um estudo de instruções aos autores a introduções de artigos de revistas da Scientific Electronic Library Online do Brasil". (Disertación de Maestría). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Barzotto, V.H. (2005). Leitura e produção de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. Em: Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima. (Org.). *Leitura - múltiplos olhares*. (pp. 97-101). Campinas: Mercado de Letras
- y Eufrazio, D. (2009). O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras. *Revista MELP*, 1, 1-10.
- Barzotto, V.H. y Puh, M. (2015). O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio. En: Riolf, C. R. *Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática*. (pp. 91-112). São Paulo: Paulistana.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Uneps.
- Dias, M.R. (2016). "A produção de conhecimento nos trabalhos resultantes de pesquisa de estudantes em nível de graduação". (Disertación de Maestría). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Eufrásio, D.A. (2007). "Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente". (Disertación de Maestría). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Fabiano, S. (2007). "A prática da Pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras". [Tesis de Doctorado]. Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara.
- Foucault, M. (2004). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do saber*. (7. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Kuhn, T. (2011). *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Pêcheux, M. (2008). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas/SP: Pontes Editores.
- Silva, M.F.P. (2012). "Mobilizações da Escrita no Mestrado: Imagens e constituições de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação". [Tesis de Doctorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo.



Prácticas docentes y transformación de las aulas.
Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México

Se terminó de imprimir en 2018
en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Para su elaboración se utilizó papel bond bahía 70 g
en páginas interiores y propalcote 250 BD en carátula.

La fuente usada es Egyptian505 BT a 11 puntos.



La presente obra busca ubicar el contexto de la comunidad científica, profesoral, institucional educativa y poblaciones escolarizadas, los resultados de procesos de investigación llevados a cabo en diferentes escenarios del departamento de Antioquia en Colombia, e igualmente en Brasil bajo el liderazgo de la Universidad de Sao Paulo, desde su Facultad de Educación, y en México por el Centro Internacional de Formación y Emprendimiento (CIFE).

Así pues, el libro se organiza por capítulos en los que se expresan el problema de la investigación en el aula y la transformación de prácticas, los procesos de reflexión teórica y conceptual que soportan las prácticas, además de los procesos propios de un trabajo investigativo en los campos de lectura y escritura, calidad educativa y desempeño académico, socioformación, evaluación y formación. Para efectos de visualizar una heterogeneidad de experiencias investigativas en los diversos países, los capítulos se intercalan para ampliar el margen de variedad de tendencias desde las cuales se pueden visualizar las experiencias investigativas en las aulas escolares, así como los soportes conceptuales y teóricos que las sustentan.

El texto es de gran utilidad para docentes en los niveles de básica, media e incluso universitaria, y para docentes de aula, quienes pueden ver reflejados en los contenidos muchas de las problemáticas que rodean sus prácticas educativas; como también para investigadores, quienes pueden encontrar en los datos mostrados fuentes de discusión o debate para sus estudios. En tal sentido, se busca que los resultados expuestos en los diferentes capítulos promuevan una dinámica de la sistematización, investigación, transformación y renovación de las acciones y estrategias didácticas y pedagógicas como algo connatural al ejercicio docente, de tal manera que se garantice la existencia, no solo del reconocimiento de las prácticas docentes, sino la tendencia a la reflexión de la acción de los maestros como parte de los procesos formativos, que se orienten hacia su transformación.

ISBN 955-5473-17-1



Universidad[®]
de Medellín
Ciencia y Libertad

Sesenta
años de Ciencia y Libertad