

# educación y cultura

**fecode**  
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

39

## **Evaluación Escolar**

**Un Proyecto  
por Construir**

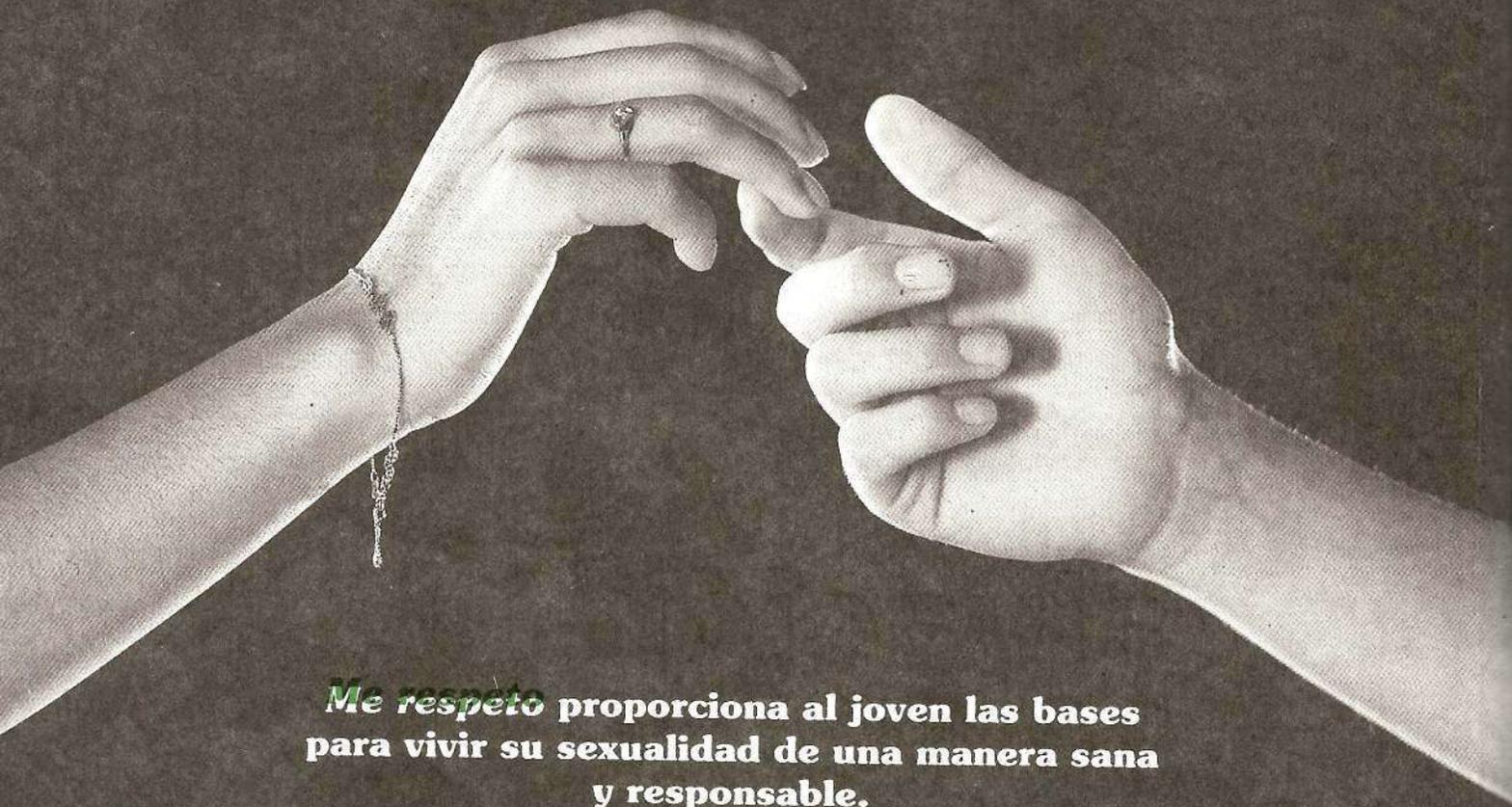
# Me respeto

**Educación Sexual Integral**

*y Vida familiar*

**La respuesta de Editorial Voluntad al desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la educación básica del país.**

**Para el Bachillerato, la serie está integrada por seis manuales con su guía para padres y educadores.**



***Me respeto* proporciona al joven las bases para vivir su sexualidad de una manera sana y responsable.**





## educación y cultura

Revista trimestral del Centro  
de Estudios e Investigaciones  
Docentes de la Federación  
Colombiana de Educadores  
(FECODE)

MARZO 1996 No. 39 \$ 2.800.00

**Director:** Boris Montes de Oca

**Consejo Editorial:** Alfredo Camelo, Jaime Dussan C., Alvaro Carvajal, Carlos Augusto Hernández, Carlos Higuaita, Ricardo Lucio, Germán Mariño, Rafael Rodríguez, Felipe Rojas.

**Gerente:** Alvaro Carvajal Arias

**Carátula:** Jhon Brian Cubaque

**Ilustraciones:** Marco Pinto

**Diseño, diagramación y producción editorial:** Servigraphic Ltda.

**Corrección:** Víctor Casas

**Distribución y suscripciones:**

Avda. 28 No. 36-07

Teléfono: 2696919

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Asimismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones pueden enviarse a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA. Avda. 28 No. 36-07 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

Tiraje de esta edición: 25.000 ejemplares

---

### 3 EDITORIAL

---

#### LA EVALUACION ESCOLAR

---

- Los indicadores de logro no son objetivos  
comportamentales
- 5 Hernán Escobedo David
- 
- Los exámenes de Estado ante el reto de la diversidad,  
la equidad y la calidad
- 11 Alfredo Rocha de la Torre
- 
- Evaluación en la enseñanza de las ciencias
- 17 Luis Enrique Salcedo Torres - Margie Noehemy Jessup  
Cáceres - Plamen Neichev Nechev
- 
- El concurso para ingresar a la carrera docente:  
¿Una evaluación más o una oportunidad para pensar  
la educación?
- 24 Guillermo Bustamante Zamudio
- 
- Evaluación y promoción, una experiencia  
en construcción
- 32 Centro Educativo Distrital el Libertador  
Comité Pedagógico y Académico  
Juvenal Nieves Herrera (Rector)
- 
- #### DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS
- 
- Currículo de Español: otro punto de vista
- 38 Ligia Ochoa Sierra
- 
- Marco referencial para la enseñanza del inglés
- 44 Melba Ligia Cárdenas B.
- 
- El proyecto RED en el área de Física
- 49 Eduardo Zalamea G. - Clara Camargo U. - Jorge Zamora G.
- 
- #### HISTORIA Y EDUCACION
- 
- Colegios de secundaria y desarrollo social en Bogotá:  
1900-1930
- 54 Víctor Manuel Prieto
- 
- #### EDUCACION Y MEDIOS
- 
- Revistas de sindicatos docentes de América Latina:  
Temas y protagonismo del maestro
- 60 Joanna Pincetti
-

# Distribuidores y puntos de venta en el país

## Apartadó

Víctor Z. Merluck  
Cra. 96 N° 91-15  
Tel.: 282401

## Arauca

ASEDAR  
Calle 19 N° 22-74  
Tel.: 52516

Yolanda Mariño  
Calle 22 N° 17-39  
Tels.: 52690 - 52317

## Armenia

SUTEQ  
Martha Cardona  
Cra. 13 N° 9-43  
Tel.: 458431

## Barranquilla

Gil Guerrero  
Cra. 13B N° 45E-31  
Tel.: 471023

Javier Enrique Ramos  
Cra. 31 N° 68B-21  
Tel.: 584569

Jairo Moisés Marriaga  
Calle 47B N° 21C-35  
Tel.: 363232

## Bucaramanga

SES Cra. 25 N° 30-55  
Tel.: 341827

Germán Chapeta  
Librería Prolectura  
Cra. 27 N° 12-28  
Tels.: 345087 - 455697

Doris C. Vega Q.  
Calle 64A N° 8C-09  
B. Almendros  
Tels.: 447481 - 341827

## Cali

SUTEV  
Calle 8 N° 8-85  
Tel.: 801008

Armando Gil. P.  
Calle 5 N° 24A-09

## Caramanta

María E. Alvarez B.  
I.D.E.M. Juan P. Gómez  
La Mansión Villanueva  
Cra. 42 N° 64-59  
Tel.: 674362

## Cartagena

Ismael Ortega Arrieta  
Barrio Santa Lucía  
Conjunto Residencial  
Santa Lucía Apto. 301  
Tel.: 6631326

Manuel Mendivil C.  
Calle del Cuartel N° 36-32  
Tel.: 642551

## Cereté

Manuel Ramón Pérez  
Calle 11 Cra. 11A Esquina  
N° 11-08  
Tel.: 747715

## Ciénaga

Cecilia Mozo  
Cra. 20 N° 8-31  
Tel.: 241177

## Cúcuta

Luis David Jaimes  
Avda. 6 N° 15-39  
Tel.: 723384

## Chiquinquirá

Hilba Marina Gayón  
Calle 6 N° 7-40

## Dosquebradas

Sigifredo Flórez V.  
Cra. 15A N° 61-15  
Tel.: 322161

## Duitama

Carlos Darío Rojas  
Cra. 11 N° 15-81  
Tel.: 602881

## Florencia

AICA Cra. 8 N° 6-58 B.  
Estrella  
Tel.: (98835) 2662

## Garzón

Alejandro Mario Solarte  
Cra. 3 N° 7-18 Nazareth  
Tel.: 3703

## Ibagué

SIMATOL Avda. 37 Cra. 4  
Casa del Educador  
Tel.: 651889

Ramiro Gavilán Borrero  
Cra. 10 N° 39-90 B. Gaitán  
Tel.: 653288

## Leticia

Jorge E. Picón Acuña  
Calle 12 N° 10-20

## Libano

Carlos Alberto Reyes C.  
Calle 1ª B N° 3A-17  
Tel.: 565011

## Manizales

EDUCAL  
Calle 18 N° 23-42  
Tel.: 827771 - 828811

José Darío López S.  
Calle 27 N° 32-03  
Centro Educativo Andrés  
Bello  
Tel.: 833893

Piedad Graciela Dulce  
Cra. 25 N° 55B-150 INEM  
Tel.: 855598 ext. 28

## Medellín

ADIDA Calle 57 N° 43-27  
Tel.: 540931

Tiberio Castaño  
Calle 57 N° 42-60  
Tel.: 2847246

Luis Felipe Ibarra  
Cra. 58B N° 47-09  
Tel.: 4513880

Alfredo Aguirre  
Calle 98C N° 37-09  
Tel.: 5213099

Fermín Chavarriaga  
Calle 104 EE N° 83GG-18

## Mitú

Gentil Novoa Garzón  
Col. Comercial Noc.  
Tel.: 42045

## Mocóa

José Félix Bernal  
Cra. 4 N° 7-23  
Tel.: (988) 395140

## Montería

Eida Tobías Argel  
Calle 36 N° 5-63  
Tel.: 825307

## Neiva

Alfonso Llanos Durán  
Calle 49F N° 6-29  
Condominio Capri  
Tel.: 152230

Oswald Campos  
Cra. 1ª B W N° 64-35  
Tels.: 721106 - 729614  
Cra. 8 N° 5-04

## Ocaña

ASINORT  
Libardo Alfonso Solano  
Calle 12 N° 9-51 B. El  
Carretero  
Tels.: 622565 - 622567

## Pasto

Myriam Erazo Enríquez  
Cra. 24 N° 22A-61  
Tel.: 230308

## Pereira

Gustavo Betancur  
Cra. 11 N° 27-34  
Tel.: 360815

Librería El Nuevo Libro  
Cra. 4 N° 19-09  
Tel.: 332688

## Pivijay

Hugo de Jesús Quiñones  
Calle 12 N° 17-50  
Tel.: 259032

## Plato

Servicio Baldovine

Calle 9 N° 9A-58  
Tel.: 850297

## Popayán

Edgar Gregorio Meneses  
Calle 7 N° 7-26  
Tels.: 244159 - 240079

## Quibdó

Feliciano Chaverria  
Calle 30 N° 9-23  
Tel.: 71176

Yenfa Omary Ledesma  
Cra. 16 N° 26-54 Int. B-4  
Urbanización la Cohimbra  
Tel.: 712264

## Risaralda

Alexander Valencia  
Cra. 3 N° 3-03  
Tel.: 57105

## Rovira

Marco F. Villarreal  
Cra. 5 N° 2-30

## San Andrés Islas

Rafael D. León  
A.A. 1646  
Tel.: 23829

## San José del Guaviare

Enar A. Castro  
ADEG

## San Pedro de los Milagros

Guillermo León Betancur  
Escuela Gabriel González  
Tel.: 267201

## Santafé de Bogotá

ADE  
Cra. 9 N° 2-45 Sur  
Tel.: 890266

Coop. Editorial del Magist.  
Cra. 19 N° 37-65  
Tel.: 452881

## ECOE

Calle 32 N° 17-22  
Tels.: 2882556 - 889871/21

Henry Sarabia Angarita  
Calle 63 N° 81A-54  
Tel.: 2527460

Cír. de Lec. Alternativa  
Cra. 8ª N° 15-63 L. 235  
Tel.: 844582

## Librería Educativa

Magisterio  
Cra. 19 N° 37-78  
Tel.: 2453277

Librería Gran Colombia  
Calle 18 N° 6-30  
Tel.: 3411755

## Librería Viva

Calle 18 N° 6-16  
Tel.: 2824225

Víctor Beltrán y Rafael  
Beltrán  
Calle 76Bis N° 110-47  
Int. 26  
Tel.: 4354017

Rodrigo García  
Cra. 19 N° 37-78  
Tel.: 2453277

## Santa Marta

EDUMAG  
César Osorio  
Cra. 22 N° 15-10 B. Jazmín  
Tel.: 202591

## Sibundoy-Putumayo

José Hernando Sosa  
B. Castelví  
Tel.: 260222

## Sincelejo

Roberto Estrada  
Calle 30 N° 17A-24  
Tel.: 820352

## Tunja

SINDIMAESTROS  
Cra. 10 N° 16-47  
Tels.: 422771 - 422055

## Túquerres

Alvaro C. Benavides  
Calle 23 N° 21-36  
Tel.: 280870

## Ubaté

Juan José Cubillos  
Grupo Pedagógico Ubaté  
Cra. 7ª N° 10-73  
Tels.: 2060 - 3059

## Valledupar

ADUCESAR  
Calle 16A N° 19-75  
Tel.: 725016

Janner Freyle Nieves  
Manz. 2 Casa N° 26 B.  
Sicarare  
Tel.: 722988

## Villavicencio

José Sepúlveda  
Cra. 26 N° 35-09

Stella Vanegas A.  
Cra. 59 N° 44-13  
Tel.: 33824

## ADEM

José Fernando Román  
Tel.: 624551

## Yarumal

Javier J. Rodríguez  
Cra. 17 N° 21-43  
Tel.: 870269

## Yopal

SIMAC  
Luis Eduardo Correa  
Tels.: 558309 - 558592

Los maestros, directivos y demás personas interesadas en la venta de la Revista **Educación y Cultura** favor comunicarse al teléfono 2696919 Avda. 28 N° 36-07 Santafé de Bogotá, D.C.

## Una mirada evaluativa a la Evaluación

**A** lo largo de la historia de la educación siempre ha existido la preocupación por parte de planificadores, directivos y maestros por establecer la manera de comprobar los cambios alcanzados en la formación del estudiante antes, durante y después del proceso educativo.

*Esta preocupación ha estado centrada en la evaluación, como proceso responsable de ofrecer información y soporte explicativo para mejorar metodologías, técnicas, enfoques y procedimientos en los ambientes educativos. Sin embargo los trabajos evaluativos se han enfocado prioritariamente hacia el rendimiento escolar, con énfasis en los contenidos.*

*La Ley 115 de 1994, en el capítulo III y en varios artículos (del 80 al 84 y en el 119 entre otros), expresa la necesidad de efectuar evaluación del y en el proceso educativo. Para tal fin contempla un sistema nacional de evaluación, evaluación de alumnos y docentes, así como la evaluación institucional, curricular y del aprendizaje. Para que los propósitos que animan la Ley General de Educación en materia de evaluación se conviertan en un factor de mejoramiento de la calidad de la educación y de fortalecimiento de la autonomía escolar es necesario revisar las prácticas y concepciones actuales sobre la evaluación.*

*Las diversas posiciones en relación con la evaluación, tanto cualitativa como cuantitativa, derivadas de paradigmas que orientan la explicación de los hechos y fenómenos educativos, nos obligan a revisar y recontextualizar todo lo referente a las prácticas evaluativas.*

**N**uestra atención y preocupación por los nuevos desarrollos tendientes a una educación de calidad, nos ha llevado a entregar en el presente número de **Educación y Cultura** propuestas y orientaciones elaboradas en las propias instituciones y ambientes escolares, fruto de un trabajo sistemático y comprometido con la búsqueda de una evaluación referida a criterios de calidad, que de manera permanente ofrezcan

*pautas y reflexiones sobre el quehacer pedagógico. Queremos con ello animar la deliberación, y en especial la experimentación e innovación en materia de evaluación, convencidos de que el ejercicio de la autonomía escolar nos brinda oportunidades para realizar una labor sistemática de seguimiento, evaluación y mejoramiento de las prácticas docentes y de los resultados de nuestra labor.*

*La invitación que hacemos a los maestros colombianos es la de buscar aspectos de equivalencia entre la evaluación y la programación de actividades como procesos que se realizan en una misma dirección, las cuales brindan posibilidades de realizar una labor consciente y consecuente con el principio de integralidad en la formación del niño, el adolescente y el adulto.*

**N***o debemos entender la evaluación como castigo, ni como un hecho que genere miedo ni temor, ni como relación vertical, autoritaria, ni mucho menos como expresión de dependencia. Es necesario trabajar menos como expresión de dependencia. Es necesario trabajar concepciones de representación interpersonal, con criterio de participación real hacia un sistema educativo cualitativamente mejorable en razón de los nuevos principios y nuevos retos impuestos a la cultura institucional, la cultura del aula y la cultura del maestro.*

*Las condiciones, los espacios, los recursos y la voluntad de cambio que nos acompañan, como expresión del ejercicio de la autonomía escolar, bajo la concepción de un gobierno escolar en una práctica de convivencia democrática, debe tener innovaciones fundamentales en el trabajo evaluativo en forma permanente y sistemática.*

**Q***uemos convocar a todos los sectores de la comunidad educativa para que reflexionemos juntos sobre nuestros contextos de trabajo, nuestros ambientes de realización, nuestros espacios de práctica, nuestras concepciones y compromisos, con el fin de garantizar una calidad profesional, ética y académica en la formación de los ciudadanos que requiere la sociedad.*

# Los indicadores de logro no son objetivos comportamentales

Hernán Escobedo David  
Asesor Ministerio de Educación Nacional

La posición que defenderemos en el presente trabajo es que interpretar los indicadores de logro como objetivos comportamentales es anacrónico y equivocado. En el medio educativo hay un buen consenso en torno de los pobres resultados obtenidos con el enfoque educativo dirigido hacia objetivos comportamentales que predominó en décadas anteriores y que, hasta cierto punto, sigue vigente en muchas entidades educativas. ¿Por qué seguir entonces, con este enfoque que no permite lograr buenos resultados educativos?

## 1. Introducción

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en su artículo 78, establece que: "el Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada



uno de los niveles educativos"... En el artículo 148 de esta misma ley se reitera que una de las funciones del ministerio es: "establecer los indicadores de logros curriculares y, en la educación formal, fijarlos para cada grado de los niveles educativos" (literal d). El Decreto 1860, reglamentario de la ley 115, establece, en su artículo 54, que: "los criterios que regirán la evaluación y la promoción del educando en la educación básica están orientados por los logros que para cada grado establezca el proyecto educativo institucional, a partir de los objetivos generales y específicos definidos en los artículos 20, 21 y 22 de la Ley 115 de 1994 y los lineamientos que para el efecto establezca periódicamente el Ministerio de Educación Nacional (...). Dentro de los seis meses siguientes a la expedición del presente decreto, el Ministerio de Educación Nacional fijará los indicadores de logro por conjuntos de grados y dará las orientaciones para que los establecimientos educativos determinen los logros correspondientes a cada grado".

Este plazo que se venció en febrero de 1995, hizo que muchos profesionales del Ministerio de Educación y gran cantidad de profesores de diversos colegios, se dieran a la tarea de establecer los indicadores de logros en los diferentes cursos y en las nueve áreas obligatorias y fundamentales. Después de trabajar durante fructíferas sesiones, unos y otros, llegaron a un punto que los llenaba de incertidumbre: descubrieron que lo que habían logrado como producto de su arduo y apresurado trabajo no era otra cosa que los mismos objetivos comportamentales redactados en términos observacionales, tan famosos en la década de los sesenta y parte de los setenta.

Surgen entonces varias preguntas: ¿los indicadores de logro son objetivos comportamentales? Si indicadores de logro y objetivos comportamentales son idénticos, ¿por qué se les nombra de manera diferente? Si continuamos con los objetivos medibles de los sesenta y setenta, ¿qué innovación se está introduciendo por medio de la nueva Ley General de Educación?

La posición que defenderemos en el presente trabajo es que interpretar los indicadores de logro como objetivos comportamentales es anacrónico y equivocado. En el medio educativo hay un buen consenso en torno de los pobres resultados obtenidos con el enfoque educativo dirigido hacia objetivos comportamentales que predominó en décadas anteriores y que, hasta cierto punto, sigue vigente en muchas entidades educativas. ¿Por qué seguir, entonces, con este enfoque que no permite lograr buenos resultados educativos?

Diversas interpretaciones de los alarmantes resultados sobre el desempeño de alumnos de tercero y quinto de primaria en matemáticas y lenguaje, publicados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación indican que ellos son consecuencia del tipo de objetivos que nos hemos planteado y del enfoque pedagógico en el que nos hemos fundamentado para enseñar en estos últimos treinta años.

En efecto, si el objetivo es lograr que un estudiante "esté en capacidad de identificar en una oración el sujeto, el verbo y el complemento", en el mejor de los casos lo que se obtendrá será solamente lo que el objetivo mismo plantea y no podemos aspirar a que el estudiante sea capaz de expresarse bien en un trabajo escrito; si la meta es que un estudiante "esté en capacidad de re-

solver problemas algebraicos en los que existe una sola incógnita" y el enfoque pedagógico propicia un aprendizaje memorístico no podemos esperar que el estudiante resuelva en forma creativa problemas nuevos para él y debemos conformarnos con que resuelva sólo aquellos que se utilizaron como ejemplo en el salón de clases o los que son muy similares a ellos. En estas circunstancias, interpretar los indicadores de logro como objetivos comportamentales medibles, ¿no es equivalente a olvidarnos de lo que ha sucedido en Colombia en los últimos treinta años y disponernos a repetir la historia?

En nuestra opinión, la respuesta a este último interrogante debe ser afirmativa: **entender los indicadores de logro como objetivos medibles es equivalente a retroceder treinta años ignorando la experiencia y los conocimientos que obtuvimos recorriendo el camino que en este momento reiniciaremos si persistimos en esta interpretación.**

Queremos, en consecuencia, proponer un enfoque alternativo acorde con el momento histórico en el que vivimos y con mejores resultados educativos según nos lo muestran diversos estudios experimentales. Para ello resaltaremos los aspectos más importantes de esta interpretación alternativa a la de "objetivos comportamentales".

## **2. Los indicadores de logro se enmarcan dentro del contexto de la educación entendida como un proceso**

El primer aspecto que quisiéramos señalar es que el concepto de indicadores de logros curriculares, en nuestra opinión, se encuentra enmarcado dentro de una concep-

ción de la educación como un proceso; no solamente porque en el objeto de la ley se dice explícitamente que “la educación es un proceso de formación permanente” sino, fundamentalmente, porque es la forma de concebir la educación que mejor soporte teórico y experimental tenga actualmente. En este proceso intervienen dos subprocesos fundamentales: un proceso de formación, diseñado culturalmente para lograr que el niño se haga beneficiario del acervo de conocimientos y prácticas de la cultura, y un proceso de autoconstitución como individuo a través de la interacción

con el otro y con el mundo que se da en todo niño. Este último proceso, como es natural pensar, se ve altamente influido por el primero; en efecto la forma como un niño se autoconstituya como individuo adulto depende, en gran medida, de la cultura en la que él viva.

En este proceso educativo, como en la mayoría de los procesos, es posible determinar ciertos momentos importantes y típicos que se dan en forma ordenada. Los términos “infancia”, “juventud”, “edad adulta” y “vejez” se refieren a ciertos momentos de la vida de un ser humano que resumen en forma muy general e imprecisa su proceso vital. Estos mismos términos pueden ser utilizados por los psicólogos,

pero definidos en forma mucho más precisa, para describir este mismo proceso desde una perspectiva científica. Cada uno de estos momentos puede ser subdividido en otros para describir el proceso con mayor detalle.

Estos estadios en la vida de todo ser humano, o para utilizar un término más técnico, estas etapas, tal como lo hemos señalado, se dan siempre en orden, lo cual nos permite saber qué tan avanzado está el proceso al conocer en qué etapa de él nos encontramos. Los procesos que se dan en los estudiantes cuando aprenden ciencias sociales, español, ciencias naturales o matemáticas son iguales en el sentido de que en ellos también se pueden diferenciar etapas ordenadas.

### 3. Los procesos son construcciones teóricas

El segundo elemento que deseamos señalar es, precisamente, que estos procesos son construcciones teóricas que nos permiten organizar nuestro mundo, nuestra experiencia. La “niñez” o la “juventud” no son entidades observables en forma directa como sí pueden serlo la estatura o el color de la piel. Estas palabras (que hemos puesto entre comillas) se refieren a construcciones teóricas hechas sobre observaciones acerca de dos pe-

ríodos en la vida de un grupo de individuos particulares, que se postulan como generales para todo ser humano, a pesar de que se sepa de antemano que no existe ninguna persona que haya tenido una niñez idéntica a la de otra persona. En este sentido, se olvidan muchas diferencias en la niñez de los seres humanos y se conservan aquellos elementos comunes que nos pueden caracterizar de una manera interesante, desde una cierta perspectiva<sup>1</sup>, este período de la vida humana.

1. Si se trata de una perspectiva científica, por ejemplo, la caracterización de este período debe permitirnos hacer buenas explicaciones para poder ser considerado como interesante.



Tenemos, pues, que uno no observa la juventud de un individuo, sino, más bien, hipotetiza que es joven, dada una diversidad de rasgos observables que son característicos de la juventud. Ellos nos dan indicios para hacer juicios, la mayoría de las veces ciertos, acerca de la etapa en la que se encuentra el individuo en cuestión. En efecto, el color del pelo, el estado de la piel, la voz, ciertos patrones de comportamiento y otros muchos rasgos que uno puede observar, incluso inconscientemente, nos permiten emitir un juicio acerca de la edad de un individuo. En este sentido, estos rasgos son *indicadores* de que una persona ha llegado a una etapa de su vida que llamamos "juventud". Pero nos sucede, a veces, que nuestra hipótesis resulta ser falsa: hemos concluido, por ejemplo, que un determinado individuo es joven y después sabemos que no lo es o que, al menos, no es tan joven como pensábamos. Los rasgos que interpretamos como propios de la juventud eran equívocos; la persona que observa pudo estimarlos mal o la persona analizada conserva rasgos característicos de los jóvenes, a pesar de que ya no lo es.

En el proceso de aprendizaje de las matemáticas, o en el de la formación de los criterios éticos en un niño, podemos establecer una sucesión de etapas que pueden fundamentarse en la observación directa en el salón, en la experiencia de los maestros, en la literatura que sobre el tema existe, o, mejor aún, en un estudio serio que recoja elementos de estas tres fuentes a la luz de una teoría bien respaldada científicamente. La observación de ciertos patrones comportamentales nos puede permitir hipotetizar que un determinado alumno se encuentra en una delimitada etapa dentro de un proceso. Los rasgos

comportamentales nos indican que se ha logrado alcanzar un cierto nivel en el proceso. En este sentido son **indicadores de logro: indicadores** de que hemos **logrado** alcanzar una cierta etapa. Ahora bien, si los planes de estudio han sido elaborados teniendo en cuenta los procesos cognoscitivos típicos de los alumnos, las expectativas culturales de la comunidad y la experiencia del docente, los objetivos (concebidos desde una perspectiva cognitiva) señalaban la deseabilidad de alcanzar este estado de desarrollo del proceso. Podemos ahora afirmar, complementando lo que hasta ahora hemos dicho, que algunos patrones de comportamiento son indicadores de cierto momento, cierta etapa en el proceso, que había sido señalada como objetivo cognitivo dentro de un plan de estudios que, dicho sea de paso, debe estar inscrito dentro del marco de un Proyecto Educativo Institucional.

Ilustremos con dos ejemplos: Supongamos que dentro del plan de estudios en Ciencias Naturales y Educación Ambiental se ha determinado que es sensato pensar que los estudiantes de sexto grado pueden desarrollar el concepto de densidad y utilizarlo eficientemente en un ejercicio en el que se trata de precisar si diversos objetos de distintos materiales flotarán o no.

Según la teoría piagetiana —que como todas las teorías se fundamenta en diversos supuesto de orden epistemológico y ontológico y se apoya en evidencias experimentales— en el proceso que sigue todo niño para acceder al concepto de densidad se pueden distinguir tres momentos o estadios. El primero de ellos se caracteriza por la total inexistencia de una explicación única y coherente. Los niños hacen explicaciones aco- modaticias y frecuentemen-

te contradictorias. Sin embargo, el niño no se siente incómodo con sus contradicciones; por el contrario, las encuentra naturales y totalmente satisfactorias. Este primer estadio se divide en dos subestadios; el 1A se caracteriza por el hecho de que el niño puede considerar que un mismo objeto flota o no flota según le convenga de acuerdo con la explicación que está haciendo. Esto hace que sea imposible, incluso, que el niño establezca una clasificación, una dicotomía entre los objetos que flotan y los que no flotan. El niño del subestadio 1B se distingue del 1A porque hace ya clasificaciones a pesar de no lograr una coherencia en ellas, entre otras razones porque no tiene una teoría conexas explicativa del porqué flotan los cuerpos en el agua (o en otros fluidos).

Veamos este ejemplo: un niño de cuatro años dice que un trozo de madera flotará porque la madera flota en todas las partes donde hay agua; después dice que una varita de madera se hundirá. Si se le señala que había dicho que todas las cosas de madera flotan él puede negar con mucha naturalidad su anterior afirmación o simplemente ignora el señalamiento. El comportamiento de este niño es, pues, indicador de que se encuentra en el estadio 1A.

En el segundo estadio el niño es ya sensible a la contradicción; le molesta y quiere eliminarla. Este estadio se divide, también, en dos subestadios. El subestadio 2A se caracteriza por la capacidad del niño (que generalmente está entre los 7 y los 9 años) de registrar sus contradicciones y su intención de eliminarlas: se da cuenta, por ejemplo, de que algunas veces dice que los objetos livianos flotan y los pesados se hunden; cuando observa que una moneda que es liviana se hunde se ve obligado a decir que los objetos de

hierro se hundan en tanto que los de madera flotan. Más adelante dirá que una piedrita “se hunde porque es piedra”. Los intentos por eliminar las contradicciones lo llevarán a fijarse en que algunos cuerpos livianos flotan y otros no; algunos cuerpos pesados flotan y otros no. Constatará que existen cuerpos grandes livianos y cuerpos pequeños pesados, contrariamente a la regla general “los cuerpos grandes son pesados y los pequeños son livianos”, verdadera para el niño hasta el momento. En el estadio 2B se ubica a los niños (usualmente tienen entre 9 y 11 años) que empiezan a establecer otra regla: lo que determina que un cuerpo flote o no es una relación entre el tamaño (volumen) y el peso o el volumen. En otras palabras, el niño hace una primera aproximación al concepto de densidad. Los niños de este estadio dicen que los cuerpos que “están llenos por dentro” son pesados y relativamente pequeños y se hunden porque pesan más que el agua en la que flotan. Los que no son “llenos” o “apretados” flotan porque son más livianos que el agua en que se hallan. Pero esta regla los llevará a nuevas contradicciones: pensarán que los grandes barcos de metal flotan porque están llenos de aire (a veces dicen que “tienen vacíos”) y pesan menos que el mar que es inmenso.

Dicho sea de paso, los estudiantes de décimo grado a quienes se



les ha enseñado la física con los tradicionales objetivos comportamentales medibles, pueden enunciar la ley de Arquímedes que explica la flotación de los cuerpos y resolver los problemas del libro —tal como seguramente se establecía en los objetivos comportamentales— pero cuando discuten acerca de cómo flota un barco aluden al mismo tipo de razones de los niños del segundo período de desarrollo del concepto de densidad. En otras palabras, los muchachos de décimo, según sus argumentos, que nos sirven de indicadores de logro, no han superado el segundo estadio y lo

único que han hecho es memorizar el enunciado de la ley de Arquímedes y, en palabras de los mismos, han encontrado ciertos “truquitos” para resolver los ejercicios y problemas del libro que, a nuestra manera de ver, son simples “acertijos”. El trabajo de discusión, de experimentación, de análisis, de crítica que es el que produce un verdadero desarrollo del pensamiento (del pensamiento físico en este caso) usualmente se deja de lado cuando los objetivos son comportamentales, y en consecuencia, éste no se desarrollará adecuadamente. Se centra la atención, en forma exclusiva, en los resultados comportamentales ignorando los procesos de pensamiento que subyacen. De esta forma, se está confundiendo el verdadero objetivo, como es el de desarrollar el pensamien-

to en forma tal que se entienda el concepto de densidad, con algunos de los comportamientos que pueden ser indicadores de que este objetivo se ha logrado; en efecto, enunciar la ley de Arquímedes en forma correcta o aplicarla en la solución de un acertijo, puede ser indicador de que se ha comprendido el concepto de densidad. Pero, y de ahí la importancia de que se distinga entre un objetivo y los indicadores que nos permiten hipotetizar que ellos se han logrado, también puede ser simplemente un indicador de que el estudiante ha memorizado la definición sin

entenderla y ha desarrollado el "truco" que generalmente los estudiantes buscan para pasar el examen. Umberto Eco dice que "el signo es signo de muchas cosas".

En el tercer estadio (según los estudios de Inhelder y Piaget, se alcanza entre los 12 años y los 14; pero hemos observado en diversas ocasiones y circunstancias muchísimos estudiantes de décimo y undécimo que están entre los 15 y 19 años razonar como niños del segundo estadio, incluso, como hemos señalado, después de haber estudiado la ley de Arquímedes y su explicación en términos de diferencias de las presiones ejercidas por el agua sobre el cuerpo que se intenta sumergir) el muchacho ha entendido que un cuerpo flota si su densidad es menor que la del agua. El argumento típico de este estadio es que "un objeto flotará si pesa menos que el agua". El argumento es, a veces también, utilizado por niños del estadio 2B en un sentido diferente: se piensa que, como lo hemos dicho ya, un barco flota porque pesa menos que el mar. El muchacho del tercer estadio lo utiliza en el sentido propio: el cuerpo debe pesar menos que lo que pesa un volumen de agua igual al cuerpo. A un muchacho de 12 años y 9 meses que dice que una llave de metal "se hunde porque pesa más que el agua" se le pregunta si la llave pesa más que toda el agua del acuario, responde: "No, la llave pesa más que una igual hecha de agua, si se pudiera". Esta respuesta es un indicador (y es importante señalar que es uno de los muchísimos posibles) de una muy buena probabilidad de ser inequívoco de que este muchacho ha logrado alcanzar el tercer nivel de desarrollo del concepto de densidad y su relación con la flotación.

**4. Los indicadores de logro son señales que nos permiten afirmar certeramente que ciertas etapas de un proceso educativo se han alcanzado**

Hemos puesto en evidencia que los procesos son construcciones teóricas y, en cuanto tales, no son observables en forma directa. Estas construcciones teóricas explican satisfactoriamente la evolución de los seres humanos durante su vida y, en particular, explican la forma como evolucionan en el colegio y la universidad. La aparición de ciertas competencias en los niños y los jóvenes en el curso de sus vidas son previsible desde la teoría y en consecuencia, son explicadas por ella. Sabemos, por ejemplo, que cuando el joven sea capaz de imaginar un mundo diferente del que vive y formular diversas hipótesis sobre las causas de algunos acontecimientos, será también capaz de entender ciertas explicaciones de la física (o de otras disciplinas); antes de esta etapa el estudiante será incapaz de imaginar un mundo que no sea el que él conoce hoy y, por tanto, no podrá disociar ciertos rasgos que, por estar ligados en el mundo concreto conocido, lo confunden. Un estudiante que no sea capaz de disociar el volumen, de la masa de un cuerpo y ponerlos en coordinación no entenderá el concepto de densidad y no podrá expli-

car por qué los cuerpos flotan. Pero cuando el muchacho es capaz de imaginar una llave que no existe, hecha de agua, y establecer imaginariamente también, que una pesa más que la otra, entonces habrá comprendido.

La presencia de una determinada competencia es, pues, como lo ilustramos con el ejemplo, señal de que una determinada etapa del proceso se ha alcanzado. Este era precisamente el tercer elemento que deseábamos señalar.

Los objetivos de la educación, en nuestra opinión, deben referirse al desarrollo del pensamiento de nuestros alumnos. Pero el pensamiento no es observable. Lo único que podemos observar son las cosas que el estudiante hace o dice. Pero según lo que el estudiante dice o hace, podemos saber qué piensa y cómo piensa. En otras palabras, y para terminar siendo reiterativos, los objetivos son una cosa —y deben ser cognitivos, que se refieran al pensamiento y no al comportamiento— y los indicadores de logro otra cosa totalmente diferente —y éstos sí se refieren a comportamientos observables—. No debemos confundir las señales con aquello que las produce □

**Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!**

- Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APR/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.

Correos de Colombia



Adpostal

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

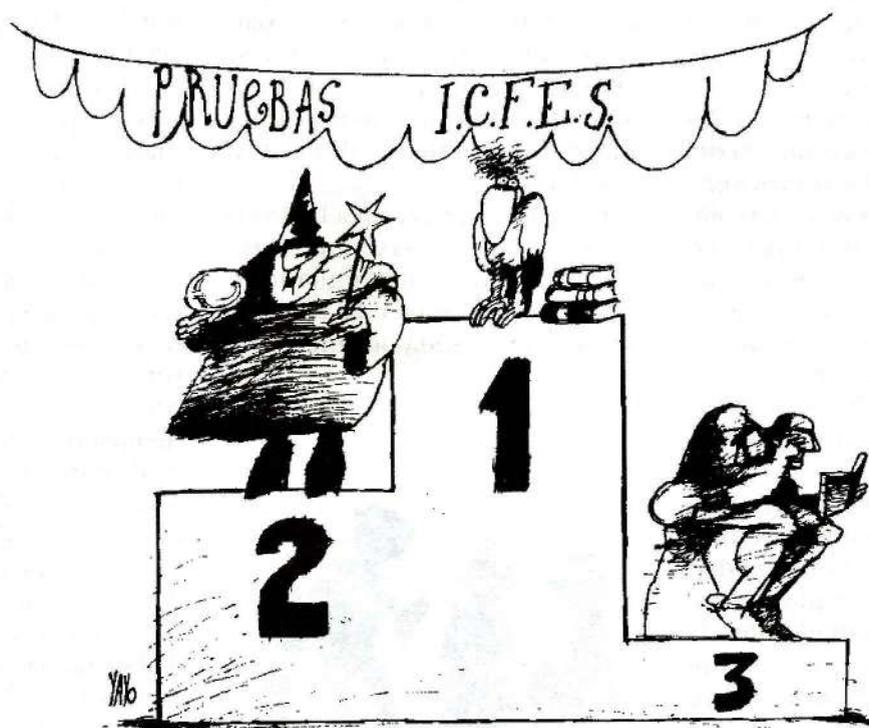
**Cuente con nosotros  
Hay que creer en los Correos de Colombia**

# Los Exámenes de Estado ante el reto de la diversidad, la equidad y la calidad

Alfredo Rocha de la Torre

Servicio Nacional de Pruebas SNP - ICFES

Profesor Universidad Distrital *Francisco José de Caldas*



**E**n abril del presente año el Servicio Nacional de Pruebas del Icfes conformó un grupo de investigación encargado de pensar los Exámenes de estado para ciclo básico e ingreso a la educación superior. El, desde entonces, denominado “Grupo de reconceptualización de los exámenes de estado” tiene como compromiso elaborar los fundamentos teóricos de las pruebas (sentido y legitimidad de los exámenes, sus propósitos y funciones

y sus características generales) así como las especificaciones de los instrumentos de evaluación que luego se experimentarán y aplicarán en su forma “definitiva”.

El examen de estado para ingreso a la educación superior, conocido comúnmente como “el Examen del Icfes”, se remonta a 1968 cuando el SNP lo aplicó por primera vez con la intención de cualificar y homogeneizar los exámenes de admisión a la educación superior. En ese tiempo los “Exá-

menes nacionales” no tenían el carácter de obligatoriedad que tienen hoy, ya que fue en 1980 cuando se convirtieron en Examen de estado obligatorio para el ingreso a la educación superior. En la actualidad este examen evalúa conocimientos y aptitudes distribuidos entre 8 pruebas comunes y una electiva. Las pruebas comunes para todos los estudiantes que presentan el examen son las de aptitud verbal y matemática, y las de conocimientos en biología, fí-

sica, química, sociales —que incluye geografía, historia y filosofía— español, literatura, y matemáticas.

El proceso de reconceptualización y transformación de los Exámenes de estado para ingreso a la educación superior, y la definición de los correspondientes al ciclo básico, es la respuesta lógica de las exigencias emanadas de la Ley General de Educación la Ley 30/92 y el Salto Educativo, así como a las propuestas de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Sin embargo, el mencionado proceso no es sólo una reacción al contexto normativo que rige específicamente a la educación, sino que, también, es un intento por responder a la evolución del conocimiento y a las transformaciones de las metas de desarrollo educativo y cultural del país; en este sentido una de las motivaciones fundamentales del proceso está en la percepción autocrítica, al interior del SNP, de las carencias y falencias del Examen de estado actual frente a tales transformaciones.

Así, el reto para los futuros Exámenes de estado consiste en reconocer y respetar la diversidad en su sentido más amplio, y promover tanto la equidad como la calidad en la evaluación y la educación, en general, asunto que, aunque ha sido preocupación permanente al interior del SNP, no se ha logrado alcanzar.

## 1. El reto de la diversidad

La concepción de la cultura como red de significaciones mediadas por el tiempo y el espacio, es decir como un tejido de significados móviles fruto de las relaciones del hombre con el mundo en un contexto histórico y socio-geográfico determinado, posibilita que

la diversidad sea valorada como concepto clave para la comprensión de la racionalidad implícita en la noción de Exámenes de estado.

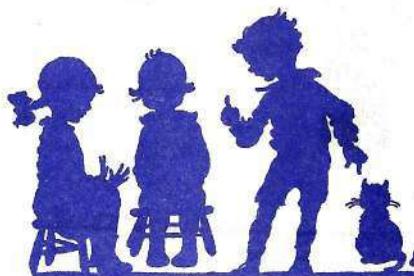
Contrario al interés homogeneizador, característico de las sociedades cerradas, el ideal que circula en el mundo contemporáneo es el de la apertura y reconocimiento de la diferencia como factor determinante en la construcción y fortalecimiento de la convivencia. En este mismo horizonte, la Constitución Política de Colombia consagra el reconocimiento de la pluriculturalidad y la multietnicidad, así como establece la participación de las comunidades en el mantenimiento del orden democrático, y promueve la descentralización política y administrativa del país.

Para que la apertura a lo diverso vaya más allá de la simple enunciación de su reconocimiento es necesario pensar en cuál es el rasgo nuclear de toda posible racio-

nalidad que pretenda ampliar los espacios de intersubjetividad. Este rasgo fundamental para la convivencia y el respeto real del otro parece encontrarse en lo que puede ser denominado “la lógica de la dialogicidad”. La dialéctica socrática, la lectura exegética de las Sagradas Escrituras en la Edad Media, la confrontación argumentada de teorías y construcciones científicas en el contexto académico y en la historia de la ciencia, los procesos de renovación política y social de las naciones etc., son claros ejemplos del papel de la dialogicidad en la historia de Occidente.

No obstante, la importancia que representa el carácter dialógico de la racionalidad occidental es imposible caer ingenuamente en la idealización de sus procesos y resultados. El diálogo puede ser un instrumento ideológico más al servicio de discursos hegemónicos y legitimadores de relaciones de poder y, por ende, promotores de discriminación y desigualdad. Para las pretensiones de dominio político, social y económico, el diálogo y la participación son las fachadas que permiten legitimar el discurso del poder; se convierten, en otras palabras, en condiciones de posibilidad de tales pretensiones. En este contexto, el objetivo del encuentro es el consenso entendido como el nivel de adecuación de las particularidades al modelo de verdad científica, política, económica y social instaurado como tal.

Después de la crítica de Marx a la ideología, del toque de alerta de la filosofía crítica de Francfort en relación con los procesos de cualificación y sutílización del dominio, no se puede pasar por alto el poder de la palabra y la fuerza en el poder del diálogo, tomado como medio para unificar y acallar las voces de la diferencia.



El diálogo puede ser un instrumento ideológico más al servicio de discursos hegemónicos y legitimadores de relaciones de poder y, por ende, promotores de discriminación y desigualdad.

Unos Exámenes de estado efectivamente renovados y sensibles a las exigencias del nuevo contexto político y educativo nacional deben ser capaces de representar legítimamente la opción de la cultura. La multiplicidad de formas de estar o vivir en el mundo, es decir, de interpretar y re-crear el legado histórico que hallamos disponible como herramienta para la configuración de sentido, son los interlocutores directos de toda propuesta de Examen elaborado desde la visión de la cultura.

En su componente descriptivo, que tiene la pretensión de contribuir al desarrollo de posteriores investigaciones en el ámbito educativo, los Exámenes de estado deben escuchar y promover las voces de la diferencia con el ánimo de facilitar la re-construcción de las diversas redes de significación o "epistemologías locales".

El diálogo es, en este horizonte, el instrumento más eficaz para reconocer y respetar la diversidad no sólo étnica y cultural sino también lingüística, social y cognitiva. En consecuencia con esta afirmación desde la mirada de la cultura se espera que en la discusión sobre los Exámenes de estado participen las regiones y todos los estamentos interesados e involucrados en la problemática educativa.

Sin la pretensión de dominio, los instrumentos de evaluación así contruidos tal vez alcancen una mirada más abierta y flexible de los examinados, permitiendo el reconocimiento de éstos en ellos. Así, sin ir en detrimento de la exigencia académica que tiene que caracterizar a los Exámenes de estado, el componente descriptivo-informativo y la sensibilidad a las diferencias ya mencionadas que, en últimas, determinan múltiples modos de acceso e interpretación del saber históricamente definido como cierto, son ele-



mentos fundamentales para la comprensión del proceso de reconceptualización.

## 2. El reto de la equidad

Insistentemente se afirma que el Examen de estado para ingreso a la educación superior es inequitativo y que, por tanto, discrimina fuertemente a los estudiantes de regiones apartadas del país, así como a los colegios públicos y a las comunidades étnicas y culturales que no logran adaptarse fácilmente, o que no tienen como parámetro de acción tal adaptación, a la racionalidad academicista y universalista implícita en él. La crítica tiene sentido sólo si la salida no es una propuesta relativista.

Dos son los elementos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta en relación con el problema de la equidad: 1) el papel de lo hasta hoy reconocido como válido universalmente para interactuar con cierta fortuna en el contexto de la tradición occidental, y 2) el propósito central del Examen de estado para ingreso a la educación superior.

El primer aspecto nos remite a la relación que, en términos filosóficos, describimos como el problema de la identidad y la diferencia pero que desde otras disciplinas tiene diversas expresiones. Es así que el problema planteado desde la epistemología como la tensión entre saber universal y saberes locales puede expresarse a nivel socio-antropológico en la pareja conceptual "identidad nacional y diversidad étnico-cultural". Dentro de este mismo horizonte la reflexión puede dirigirse hacia la discusión contemporánea alrededor de los estilos cognitivos y las competencias específicas tratadas en detalle por Jerome Bruner y Howard Gardner en relación con los ideales clásicos de inteligencia y competencias básicas universales.

El problema filosófico de la relación identidad-diferencia es de suma importancia para entender no sólo la crítica a los fundamentalismos de todo tipo, es decir, la crítica a las imposiciones políticas, culturales, económicas, etc., sino también es cierto que la adecuación de lo múltiple y diverso a la mirada del discurso hegemónico, estratégicamente definido como lo universal, es denigrante por el desconocimiento de la función creadora de las voces de la diversidad, el ingenuo respeto por la diferencia legítima procesos de discriminación cualificada y sutil en cuanto mantiene el estado de cosas fundado en la desigualdad de opciones y posibilidades de acceso a los bienes mate-

riales y espirituales de la cultura occidental.

Tal vez, la actitud más responsable ante las grandes proporciones del reto, sea la de relacionar en forma dinámica los conceptos de lo universal y lo local sin caer en el ideal romántico de la identificación espiritual de los interlocutores; de lo que se trata, entonces, es de concebir lo universal como fruto de las mediaciones históricas y culturales que manifiestan en sí mismas las voces de la diversidad. Lo que esto quiere decir es que lo universal tiene sustento en procesos humanos ocurridos en tiempos y espacios culturales determinados, como redes de significación específicas, que como tales son móviles y, en algún sentido, precederas.

Si se acepta la concepción ya enfatizada del mundo como red o entramado móvil de significaciones, en algún sentido representativas de los diversos modos de estar en él, y de sentirlo, los Exámenes de estado buscan reconocer las diversas lecturas surgidas desde las diferencias étnicas, culturales, individuales sociales y educativas en relación con los códigos elaborados por y desde la academia y reconocidos por su universalidad. Los Exámenes de estado deben estar comprometidos con una propuesta tal que brinde iguales posibilidades de expresión al afrobaudosoño y al joven de la capital, al estudiante interesado en el conocimiento científico-experimental tanto como a quien desee dedicar sus fuerzas al arte, etc., en un contexto de

apertura y opción ante las exigencias del tejido social académico actual, quiérase o no, fruto de la historia de Occidente.

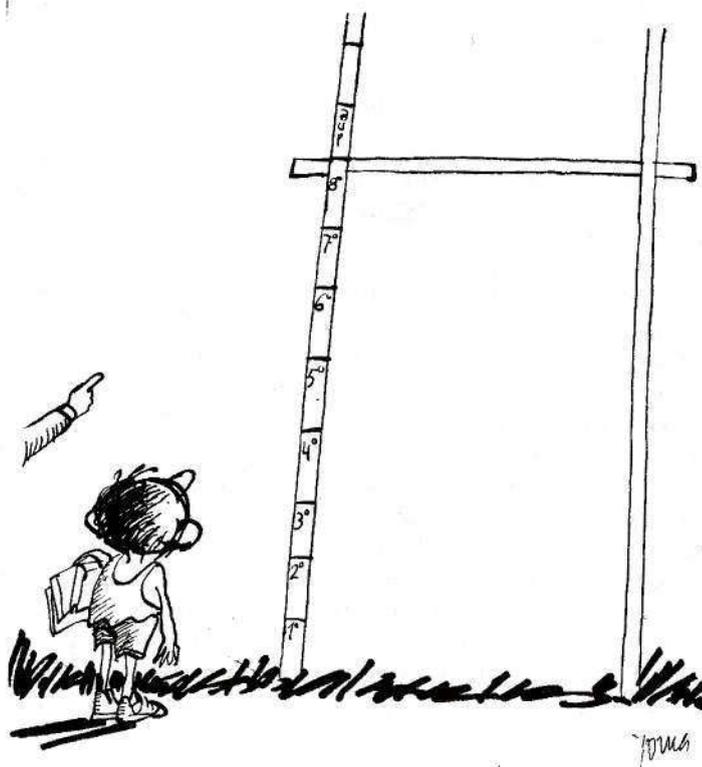
El segundo aspecto para tener en cuenta nos lleva a problematizar el propósito de selección inherente al Examen de estado para ingreso a la educación superior.

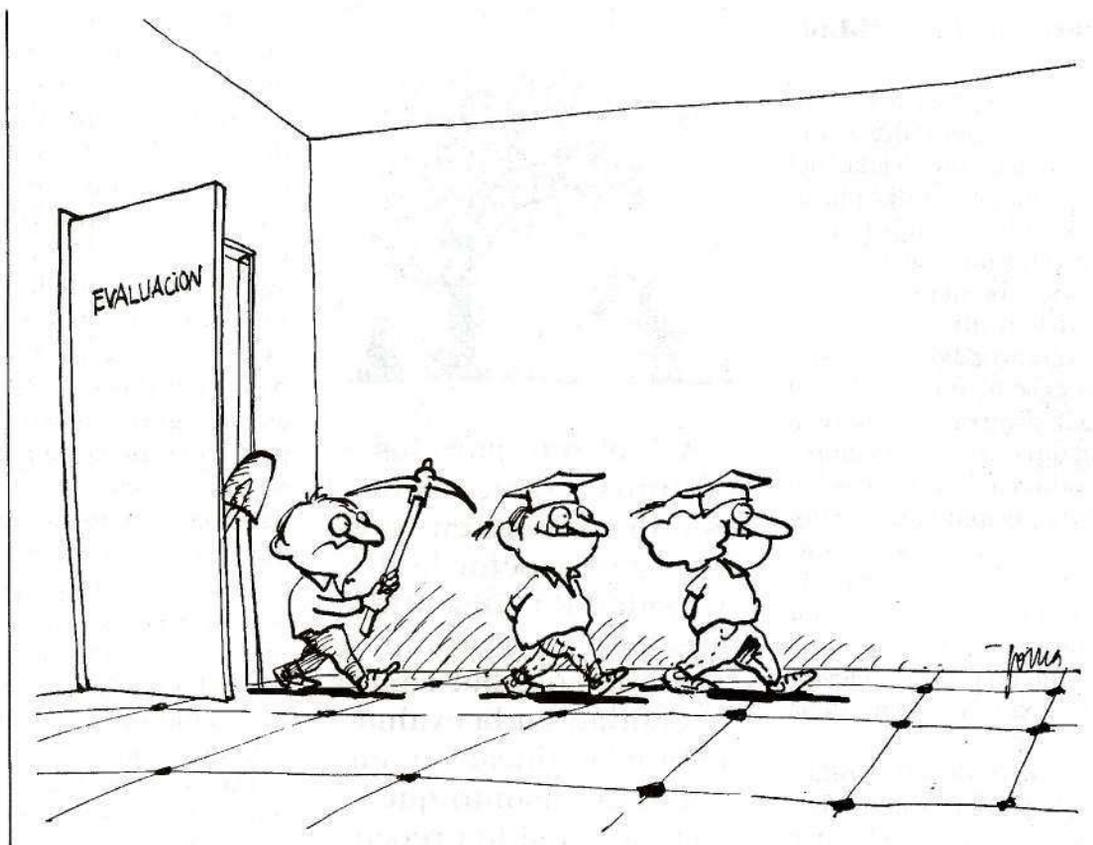
Si bien es cierto que todo tejido social genera, de una u otra manera, mecanismos de selección de acuerdo con ideales de desarrollo y autorregulación, también lo es el hecho de que al interior del tejido social académico estos ideales no obedecen a parámetros de identificación y homogeneización de las diferencias sino, por el contrario, están determinados en la dinámica de los discursos múltiples, en el juego abierto de las divergencias. Acorde con el contexto en el cual el Examen de estado se desarrolla el concepto

de selección, así como el peso que éste tiene en la prueba, deben redefinirse.

Si se acepta que el ideal de la academia sigue siendo la confrontación de las ideas, la construcción de mundos posibles y, un poco en los términos de Ricoeur, la asunción de utopías que contribuyan a la transformación de lo dado, la selección deja de identificarse con procesos evaluativos que buscan discriminar niveles de adecuación de los estudiantes a discursos hegemónicos o niveles de convergencia de los jóvenes a lecturas unívocas de la realidad. El concepto de selección, y los procesos consecuentes con él, se redefinen en términos de reconocimiento y promoción de lo diverso a partir de la base ya mencionada, de la cultura como red.

Lo anterior no quiere decir que el Examen de estado para ingreso a la educación superior deje de servir como criterio básico a las universidades en sus procesos de selección; por el contrario, el hecho de redefinir la concepción de selección obliga a pensar el instrumento de evaluación de una manera diferente y más amplia, en orden a respetar la diversidad en los aspectos ya señalados. Es conveniente, entonces, entender que aun manteniendo el componente de discriminación de las respuestas y la expresión de los resultados en puntajes totales, existen posibilidades para valorar con equidad las diversas lecturas y "destrezas" de los estudian-





tes que presentan el examen: hablamos de la relación entre un núcleo común de conocimientos básicos para el desenvolvimiento adecuado en la academia, y las competencias individuales que deben tener gran peso en los resultados finales en relación con la escogencia profesional del estudiante.

Al matizar la importancia dada al propósito de selección se puede mencionar toda una gama de posibles funciones de los Exámenes de estado dentro de la cual podemos mencionar las siguientes:

- a. Comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos (artículo 27 Ley 30/92).
- b. Servir de criterio para otorgar beneficios educativos (artículo 99 Ley 115/94).
- c. Informar a las instituciones de educación superior acerca de conocimientos y competencias de

quienes aspiran a ingresar a ellas. Dichas competencias pueden ser de dos tipos:

— Competencias generales. Entendidas como aquellas que le permitirán al estudiante discurrir con fluidez a través del conocimiento universal. A este respecto deben considerarse dos dificultades: primero identificar cuáles serían estas competencias, y segundo, determinar hasta dónde una prueba puede identificarlas.

Competencias específicas. Hacen referencia a las competencias generales situadas en contextos disciplinares, que permitirán brindar orientación profesional a los evaluados e identificar fortalezas y deficiencias en la formación básica para ser reforzada o acreditada en la educación superior, con miras a optimizar recursos.

d. Para evaluar y retroalimentar instituciones de educación

media, teniendo en cuenta la flexibilidad curricular y la diversidad cultural, creando una base de datos que permita reconocer diferencias por regiones, por estratos sociales y por grupos culturales. Esta evaluación haría posible un balance de las competencias asociadas a las diferencias culturales y brindaría una información que permitiría orientar políticas nacionales y regionales en el terreno de la educación.

Funciones como las anteriores pretenden posibilitar que el Estado vele por la calidad de la educación y que responda ante sus ciudadanos por este servicio. Plantean, así mismo, la necesidad de un Examen de estado que se relacione de modo decisivo con el sistema educativo en general, a fin de servirle a éste como un instrumento reorientador de su labor.

### 3. El reto de la calidad

Aunque el concepto de calidad en la educación permanece ambiguo, debido a la complejidad del contexto al cual pretende aplicarse, es de sentido común pensar que hace referencia al nivel de aprehensión y manejo de los conocimientos tradicionalmente aceptados como válidos. Sin omitir lo que ya se ha dicho sobre el respeto a la diversidad y sobre la necesidad de construir instrumentos de evaluación que brinden igualdad de posibilidades de discurso a los estudiantes estamos seguros de que el acceso a la tradición debe ser acompañado por lectura comprensiva y crítica, entendida como un proceso relevante en la reflexión en torno de la calidad.

Acceder a la tradición significa recuperar la producción intelectual de las mentes más lúcidas, que no sólo legan conceptos y categorías teóricas sino también, y esto es lo fundamental, problemas y nuevas visiones que enriquecen y amplían el horizonte de posibilidades de la humanidad.

Lo que sí es necesario enfatizar, y que debe hacerse con total radicalidad, es la torpeza inmersa en la relación "museológica" con el pasado, en otros términos, la actitud bancaria frente al conocimiento. Teniendo en cuenta el peligro que representa la concepción de la escuela como ente transmisor de conocimientos, que muchas veces termina en la concepción de estudiante como sujeto repetidor de información, el grupo encargado de reconceptualizar y definir los Exámenes de estado, ve la importancia del acceso comprensivo y reflexivo al corpus del saber occidental, como elemento base en la preparación para el trabajo derivado del desarrollo mundial.



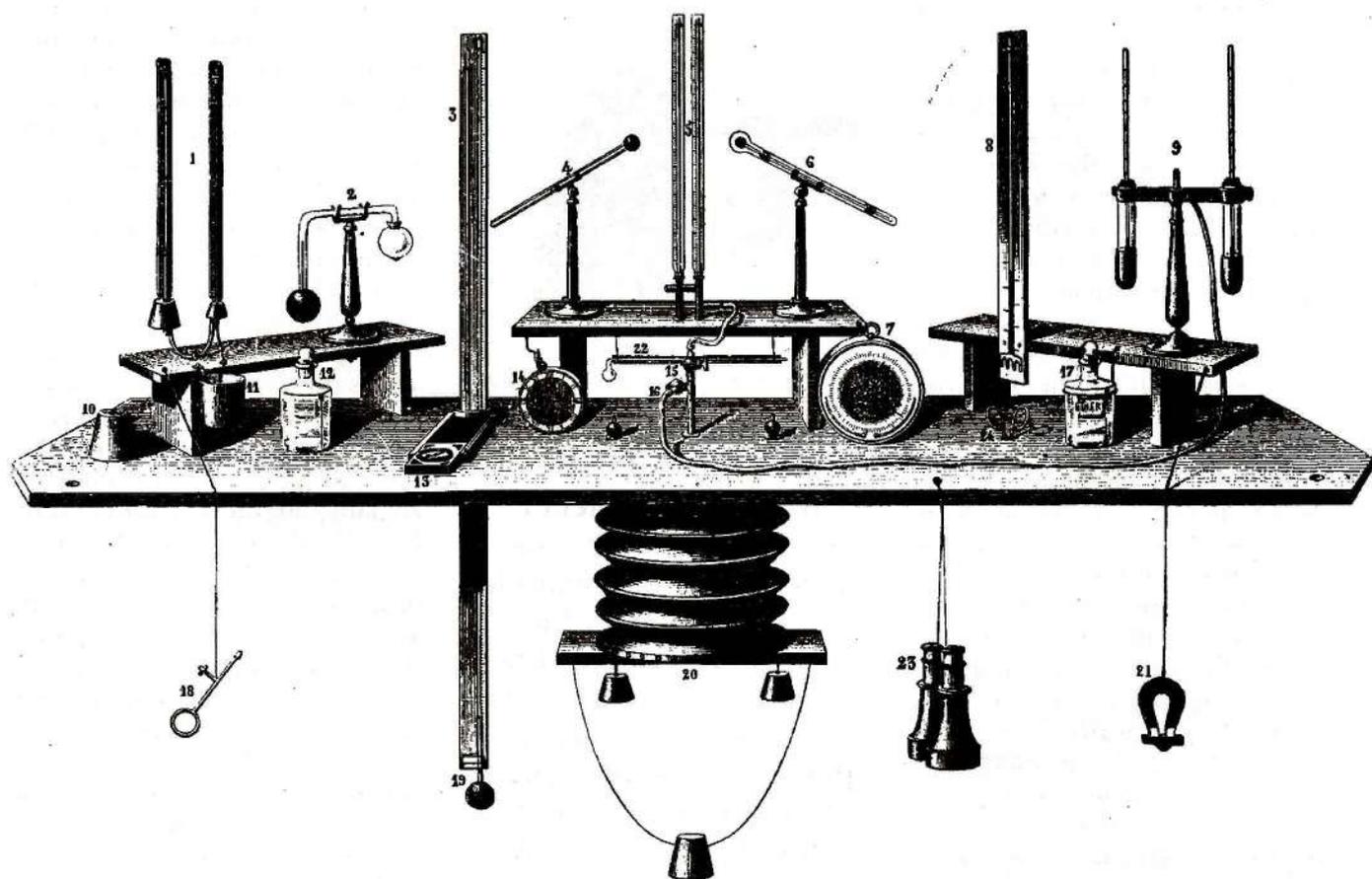
**Así, el reto para los futuros Exámenes de estado consiste en reconocer y respetar la diversidad en su sentido más amplio, y promover tanto la equidad como la calidad en la evaluación y la educación, en general, asunto que, aunque ha sido preocupación permanente al interior del SNP, no se ha logrado alcanzar.**

Ser interlocutor del pasado significa, entonces, tener la capacidad de leer y comprender sus códigos, de acceder a ellos y hallar reflexivamente los nexos con el presente que permitan encontrar posibles elementos de continuidad en lo técnico-científico y lo práctico en pro del bienestar material tanto como de la ampliación de los espacios de intersubjetividad. Es de resaltar el papel del pensamiento reflexivo frente a la civilización contemporánea, muchas veces fundada en relaciones verticales y en la simple transmisión acrítica de información, ya que la ausencia de herramientas críticas lleva a una relación de sometimiento que impide recrear

constructivamente los valores y saberes establecidos. Independientemente de los contenidos y lenguajes específicos, que responden a las diferencias étnicas, culturales y cognitivas, la lectura, interpretación y crítica de "textos"<sup>1</sup> es la base del desenvolvimiento ágil en el espacio de la cultura. En esta dirección, los Exámenes de estado tendrán como criterio básico para la evaluación tanto el acceso riguroso a los conceptos y problemas de la tradición como su manejo reflexivo y crítico. No basta con dialogar con ellos y plantear desde la especificidad histórica y cultural propuestas que sean capaces de jugar con mundos posibles, ya que parece ser esta la lógica del desarrollo científico y filosófico en la historia de la humanidad.

Han sido señalados en forma muy sintética los presupuestos teóricos centrales para una verdadera transformación de los Exámenes de Estado para la educación básica y para ingreso a la educación superior, que permitirán construir unos instrumentos de evaluación sensibles a la multiculturalidad, la pluriétnicidad, etc. Debido al papel que cumplen estos exámenes en la promoción de procesos equitativos y coherentes en la selección de estudiantes para ingreso a la educación superior, y al nivel de información cualitativa que pueden proveer a los diversos estamentos involucrados en la educación, es importante aclarar que lo puesto en discusión no es su existencia sino su relación con los cambios producidos en la época contemporánea □

1. Como "texto" estamos entendiendo todo aquello que sea posible leer e interpretar, es decir, que tal categoría abarca la totalidad de la experiencia humana en cuanto relación "significante" con el mundo.



# Evaluación en la enseñanza de las ciencias

Luis Enrique Salcedo Torres  
 Margie Noehemy Jessup Cáceres  
 Plamen Neichev Nechev

Profesores Asociados Facultad de Ciencias y Tecnología  
 Universidad Pedagógica Nacional

## Trayectoria de la educación en ciencias

La idea de introducir la enseñanza de las ciencias en los currículos escolares no es reciente; (Langevin 1926) planteaba la necesidad de incorporar las ciencias en la escuela

como parte esencial de una educación humanística.

A raíz del lanzamiento del primer satélite orbital en 1957, por parte de la ex-Unión Soviética, en los países occidentales se produce una gran conmoción que llevó, entre otras acciones, a experimentar una serie de proyectos innovadores para mejorar la ca-

lidad de la educación en ciencias. Se pretendía enfatizar en los procesos de la ciencia sin importar los contenidos; sin embargo, investigaciones realizadas demostraron que las transformaciones experimentadas en la clase de ciencias fueron prácticamente nulas (Ausubel, 1978, Yager y Penick, 1983).

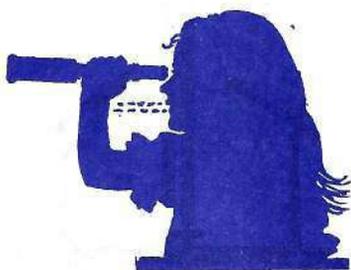
Se resolvió impulsar el trabajo de laboratorio para que los alumnos al ser puestos en situación de: observar, medir clasificar, generalizar, etc., pudieran, mediante un proceso inductivo, descubrir las teorías, las leyes, los principios, en fin, el conocimiento.

Estos proyectos renovadores ejercieron influencia en la enseñanza de las ciencias en los países iberoamericanos, entre ellos Colombia. Se hicieron esfuerzos por dotar a las escuelas, colegios y universidades de laboratorios y equipos para mejorar la enseñanza de las ciencias y en algunos países se utilizaron los materiales educativos, producto de este movimiento renovador. Sin embargo, hoy día, sigue siendo una característica común el énfasis en los contenidos y la escasa utilización del laboratorio.

En la década del 80, y a raíz de los resultados de las investigaciones sobre los esquemas alternativos de los estudiantes, así como del aporte hecho por la epistemología de las ciencias y la psicología cognitiva, se han venido experimentando propuestas renovadoras para la educación en ciencias ligadas a la concepción constructivista del aprendizaje cuyos aspectos fundamentales pueden resumirse así: (Driver 1986; Coll J. 1987):

—Tanto los individuos como los grupos de individuos construyen ideas acerca de cómo funciona el mundo. Se reconoce, además, que la forma en que los individuos dan sentido al mundo varía ampliamente y que los puntos de vista, tanto individuales como colectivos, cambian con el tiempo. (Novack 1987).

—Lo que hay en la mente de quien aprende tiene importancia, es decir, las concepciones de los estudiantes no sólo influyen en sus interpretaciones sino también determinan, incluso, que




---

**Encontrar sentido a los conocimientos implica establecer relaciones entre los conceptos, diferenciando, por una parte, las relaciones derivadas de la propia estructura de los contenidos y, por otra, los múltiples tipos de conexiones que pueden existir. De esta manera se tienen en cuenta las influencias del contexto sociocultural sobre el aprendizaje.**

---

datos sensoriales han de ser seleccionados y ha de prestárseles atención. De esta manera se asigna gran importancia al aprendizaje previo y a los esquemas conceptuales preexistentes.

—Encontrar sentido a los conocimientos implica establecer relaciones entre los conceptos, diferenciando, por una parte, las relaciones derivadas de la propia estructura de los contenidos y, por otra, los múltiples tipos de conexiones que pueden existir. De esta manera se tienen en cuenta las influencias del contexto sociocultural sobre el aprendizaje.

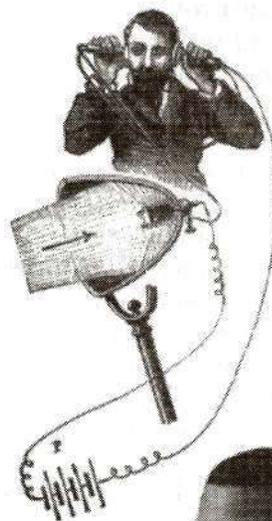
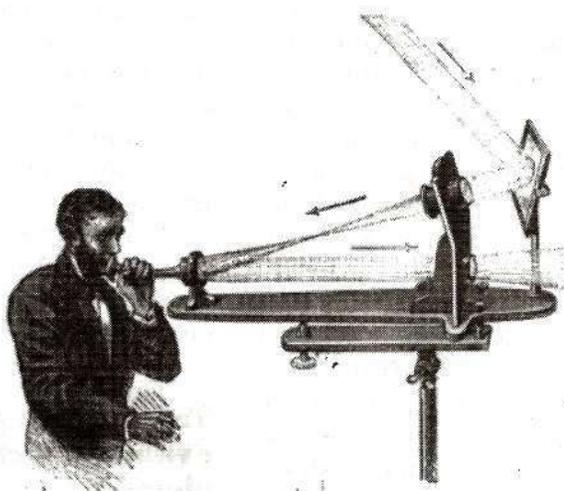
—Quien aprende construye activamente significados; en otras palabras, las personas cuando aprenden tienden a generar significados con su propio aprendizaje anterior. Son procesos dinámicos, durante los cuales las estructuras de conocimientos ya existentes se pueden modificar y reorganizar, en mayor o menor medida.

—Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje: esto significa que han de dirigir su atención hacia la tarea de aprendizaje y realizar un esfuerzo para generar relaciones entre los estímulos y la función acumulada, para poder construir por sí mismos los significados. En este aspecto debemos señalar el papel del profesor como inventor-diseñador de situaciones de aprendizaje adecuadas.

La concepción constructivista del aprendizaje concede gran importancia a las actitudes de los alumnos y profesores, pues en un ambiente generalizado de actitudes negativas de rechazo no es posible la construcción de conocimientos.

Se han realizado varias propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias dentro del paradigma constructivista. Diferentes autores han coincidido en plantear el aprendizaje de las ciencias como **cambio conceptual** (Postner y otros, 1982; Gilbert y Watts 1983) y como cambio conceptual, metodológico y actitudinal (Gil y otros 1991); de esta manera, las estrategias de enseñanza han de incluir explícitamente actividades que asocien el cambio conceptual en la práctica de la metodología científica.

Otra propuesta constructivista para la enseñanza de las ciencias la constituye el modelo de enseñanza y aprendizaje por investigación (Gil y otros 1991), el cual



plantea una enseñanza basada en la resolución del problema y un aprendizaje acorde con los procesos de producción del conocimiento científico; justamente desde esta perspectiva didáctica se enfoca nuestra propuesta de evaluación.

### **Investigación en enseñanza de las ciencias**

Una de las líneas de investigación didáctica más fecunda en los últimos 20 años, que podríamos llamar la línea de los errores conceptuales, ha puesto en evidencia la escasa efectividad de la enseñanza de las ciencias en cuanto a la comprensión de los conceptos científicos. Se han estudiado no sólo los errores conceptuales sino también sus causas constatando

que los alumnos poseen ideas intuitivas, espontáneas (preconceptos) difícilmente desplazables por los conocimientos científicos enseñados en la escuela (Driver, 1986). Dichas ideas están dotadas de cierta coherencia interna, son comunes a estudiantes de diferentes medios y edades, presentan cierta semejanza con concepciones que estuvieron vigentes en el transcurso de la historia del pensamiento humano, son persistentes, es decir, no se modifican fácilmente mediante la enseñanza habitual. Así, la adquisición de los conocimientos científicos exigiría la superación de ideas persistentes en la mente de los alumnos.

Diferentes estudios han demostrado que los profesores de ciencias enseñan los conceptos científicos de una manera arbitraria (Carrascosa, 1987), ya que no tienen en cuenta las ideas pre-

vias del alumno y se basan en definiciones operativas sin resaltar el aspecto físico, químico o biológico de los conceptos y el carácter de hipótesis que inicialmente tiene toda definición. En consecuencia la evaluación hace énfasis en la reproducción memorística de los conceptos científicos.

Otro campo que ha sido objeto de estudio por parte de los investigadores lo constituye la resolución de problemas (Martínez Torregrosa, 1987; Alfaro M. 1995). Se ha reconocido que los

profesores de ciencias utilizan con mucha frecuencia, después de la explicación de un tema, la realización de problemas de aplicación con el fin de lograr una mejor comprensión de los aspectos teóricos tratados. Sin embargo, el fracaso de los alumnos frente a esta actividad es muy grande y, en el mejor de los casos, lo que se consigue es la aplicación mecánica de fórmulas y/o definiciones estudiadas con anterioridad. La evaluación se reduce a verificar si los alumnos producen una respuesta adecuada o no a la solución de los problemas planteados.

Las prácticas de laboratorio, tal como son orientadas por los profesores y/o planteadas por los textos, no familiarizan a los alumnos con la metodología científica y no contribuyen al aprendizaje significativo de conceptos (Payá 1991). La visión del método científico que ellas generan sigue siendo demasiado simplista y conduce a creer que las teorías son simples conjeturas que los alumnos pueden elaborar después de breves períodos de trabajos de laboratorio y que pueden ser fácilmente contrastadas por medio de observaciones directas, aceptándose o rechazándose con base en experimentos aislados.

Detrás de esta manera de orientar las prácticas de laboratorio subyace en los profesores una concepción sobre la naturaleza de la metodología científica marcada por el inductivismo que infravalora la creatividad del trabajo científico y lleva a los alumnos a pensar que la ciencia consiste en verdades absolutas, incontrovertibles y, por consiguiente, introduciendo rigidez e intolerancia por otras opciones. En tales casos la evaluación se reduce a la manipulación de instrumentos o implementos de labo-

torio y a la presentación de informes escritos.

Otro aspecto de vital importancia, objeto de investigación, es el relacionado con las actitudes hacia la ciencia y el aprendizaje (Shibecci 1984). Cabe resaltar que el interés por la ciencia decrece notoria y regularmente mientras discurre el período de escolarización (Yager y Penich 1986).

Otro campo de investigación didáctica está relacionado con el clima escolar, el clima del aula, el ambiente familiar y el clima social. La masificación en los centros escolares, impersonales y carentes de verdaderos proyectos educativos, junto con actitudes negativas de los profesores y de su disponibilidad para los alumnos, es un problema que incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias; empero, este aspecto, en general, no es tenido en cuenta por los profesores cuando realizan evaluaciones.

En nuestro país se puede reconocer el amplio predominio, en escuelas, colegios y universidades, del paradigma de **transmisión-asimilación**, es decir, el predominio de la reproducción memorística de conocimientos, muy ligado a una concepción del mundo altamente empirista y a una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de corte conductista (Salcedo et al. 1991). Hemos encontrado, por ejemplo, la prevalencia del aprendizaje memorístico sobre el aprendizaje procesual (Salcedo 1991), la permanencia de las ideas sobre la continuidad de la materia en alumnos, futuros profesores de química (Salcedo y otros 1995), concepciones de los profesores de química sobre las prácticas de laboratorio que no contribuyen al aprendizaje significativo de conceptos ni familiarizan al alumno

con el trabajo científico (Salcedo 1994).

Consideramos de vital importancia para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias realizar estudios sistemáticos sobre la evaluación, que favorezcan el conocimiento de los problemas allí encontrados y posibilite introducir los correctivos necesarios para potenciar de una manera integral los cambios que hoy se plantean a la educación científica.

### Trayectoria de la evaluación en ciencias

Haciendo una revisión de las tendencias en la evaluación podemos afirmar que en las décadas de los años 60 y 70 predominó la evaluación tradicional, orientada por el modelo teórico conductista predominante; en esta forma la evaluación apuntaba a comprobar en qué grado los alumnos alcanzaban los objetivos propuestos para un determinado programa; para obtener esta información se hacía necesaria la utilización de abundantes datos numéricos y técnicas estadísticas.

Tal práctica evaluativa se articula coherentemente con el paradigma de enseñanza-aprendizaje por transmisión de conocimientos, predominante durante este período; a pesar de que la investigación didáctica ha mostrado las fallas ligadas a dicha práctica; aun hoy ese tipo de evaluación es el predominante en la enseñanza de las ciencias.

Como respuesta a esta forma tradicional de evaluación surgieron otras corrientes alternativas. La primera de ellas, denominada "evaluación cualitativa", enfatizaba en el carácter interpretativo

y descriptivo de la evaluación antes que en la medición, así como en la idea del profesor investigador.

La segunda corriente, denominada "evaluación formativa", hacía énfasis en la función reguladora de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta concepción la pregunta central era: ¿para qué se evalúa?, con lo cual se destacaba la idea de presentar la evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, hecha de manera continua y con criterios previamente establecidos.

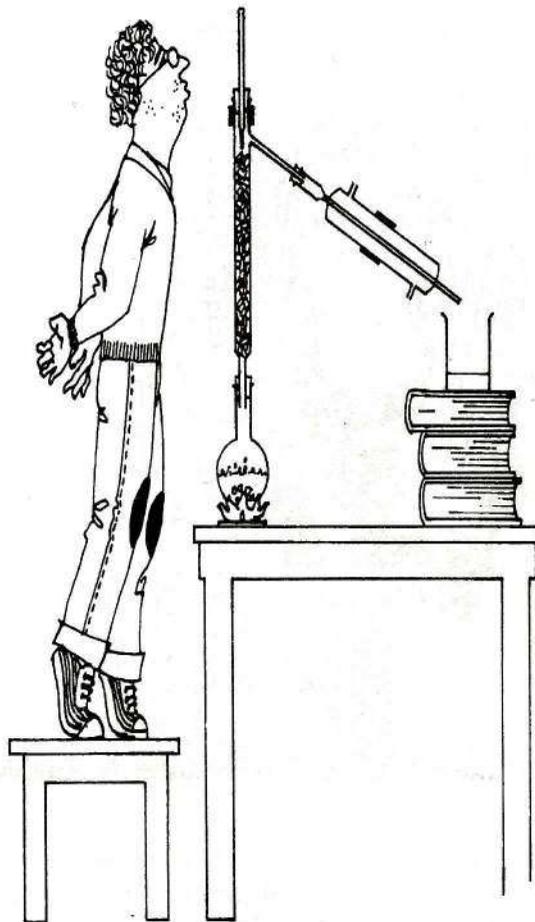
Enumeremos los principales vacíos de estas formas de evaluar:

**En cuanto a la evaluación tradicional se ha señalado que:**

—Constituye una actitud diseñada esencialmente para calificar el rendimiento de los alumnos cuyo producto es la obtención de una nota que, generada con un criterio de reproducción del saber de maestro, suministra muy poca información sobre el saber real del alumno y sobre sus verdaderas dificultades de aprendizaje.

—El contenido de la evaluación es pobre y limitado, ya que se reduce a conocimientos de tipo memorístico, se concentra en los denominados conocimientos teóricos, no tiene en cuenta aspectos metodológicos y actitudinales y, menos aún, incluye parámetros derivados de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad.

—Es final, en la medida que se realiza cuando se ha completado el proceso de enseñanza de un tema, de una materia, y es discontinua ya que para realizar-



la es necesario interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

—Se centra exclusivamente en el rendimiento del estudiante obviando otros aspectos igualmente importantes del proceso, como el papel del profesor, el clima de trabajo en el aula y en la institución educativa, la metodología utilizada, etc.

**En cuanto a la evaluación cualitativa se ha evidenciado que:** a pesar de evaluar aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje como el papel del docente, el clima institucional y del aula, no explicita formas de evaluación de contenidos específicos del aprendizaje de las ciencias, es decir, aquellos relacionados con aspectos conceptuales, metodológicos y actitudinales.

—A causa de que el estudiante y el profesor no tienen la posi-

bilidad de identificar las dificultades en el orden conceptual, método- lógico, actitudinal y didáctico no es posible retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**En cuanto a la evaluación formativa** se han identificado más logros que limitaciones; no obstante, se le atribuyen los siguientes vacíos:

—No se inscribe dentro de un marco específico y fundamental sino que parte de un planteamiento genérico.

—Las propuestas iniciales se inspiran en las concepciones comportamentales.

### **Propuesta constructivista de evaluación en ciencias**

**E**n nuestra opinión, un cambio en las concepciones sobre la evaluación, que se traduzca en comportamientos realmente novedosos, está íntimamente ligado a una transformación global del sistema educativo; en otras palabras, no se trata solamente de que el profesor de ciencias cambie sus ideas y actuaciones frente a la evaluación; se hace necesario que dicho cambio trascienda al Ministerio de Educación, a las Secretarías de Educación, a las instancias de supervisión a las rectorías, vice-rectorías y áreas de conocimiento. En este trabajo sin embargo, nos referiremos específicamente a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

En general, podemos afirmar que la actuación de los profesores de ciencias, en gran parte, está influida por sus concepciones sobre educación, ciencia, enseñanza, aprendizaje, así como,

también, por el conocimiento de la materia por enseñar.

En concordancia con lo anterior nuestra propuesta de evaluación se enmarca dentro de la teoría constructivista del aprendizaje y concebimos la evaluación como: **instrumento de aprendizaje y mejoramiento de la enseñanza: es decir, como investigación.**

La orientación del aprendizaje de nuestras asignaturas como una investigación dirigida supone un profundo replanteamiento de la actividad evaluadora para hacerla coherente con esta forma de trabajo. En este contexto el profesor no podrá situarse frente a sus alumnos sino con ellos y al diseñar la evaluación, su primera pregunta será de ser ¿Quién merece una valoración positiva y quién no? Para convertirse en: ¿qué ayudas requiere cada quién para continuar avanzando en el proceso de construcción significativa de conceptos? Para ello es preciso un seguimiento atento que permita retroalimentación para reorientar e impulsar la tarea; ello le hará conseguir y diseñar la evaluación como un instrumento de ayuda y no de simple constatación.

De esta manera, y en concordancia con investigadores en este campo (Alonso 1990), concebimos la evaluación como un instrumento de aprendizaje significativo y mejoramiento de la enseñanza. Lo anterior no significa que la actitud evaluadora pierda su valor como indicador del aprendizaje; por el contrario, la evaluación se convierte en un elemento que incide positivamente



en el mayor número de factores que influyen en el aprendizaje. Así pues la evaluación deberá poseer las siguientes características:

—debe contribuir a que los alumnos perciban las situaciones de evaluación como ocasiones de ayuda real para tomar conciencia de sus avances, dificultades y necesidades.

—En concordancia con lo señalado hoy día como aspecto prioritario por lograr en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, en el sentido de que los alumnos transformen sus concepciones iniciales en concepciones más próximas a las aportadas por la comunidad científica, la evaluación deberá incluir componentes que requieran la utilización de los nuevos conceptos en contextos diferentes a los estudiados en clase, la delimitación de su campo de validez, el establecimiento de relaciones entre ellos, la realización de síntesis, de mapas conceptuales, etc.

—De acuerdo con los planteamientos acerca de que los cambios conceptuales deben ir acompañados de cambios metodológicos y actitudinales (Gil D., Carrascosa J., 1985); la evaluación deberá contemplar actividades que:

- Requieran poner en juego las formas de pensamiento y acción características del trabajo científico, es decir, planteamientos cualitativos para las situaciones problemáticas, identificando las variables que en ellas intervienen y realizando las necesarias simplificaciones, elaboración de hipótesis y análisis de situaciones límite, diseños experimentales con sus correspondientes estudios de viabilidad, realización de los experimentos, obtención y tratamiento de datos, análisis de resultados, elaboración de conclusiones etc.

- Tengan en cuenta las relaciones que se establecen entre ciencia, tecnología y sociedad, de tal manera que los estudiantes puedan incluir en sus sistemas explicativos dichas relaciones favoreciendo así la toma de decisiones frente a políticas de desarrollo regionales, nacionales e internacionales. En otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes perciban las bondades y debilidades del desarrollo científico y tecnológico, así como también las relaciones de la ciencia, la tecnología con el poder. Para ello tales actividades deberán relacionar lo trabajado en clase con hechos y situaciones de la vida cotidiana, de tal modo que sea necesario, por ejemplo, explicar el funcionamiento de aparatos utilizados en el hogar u

otros. De igual manera deben incluirse temas de trabajo acerca de las consecuencias tecnológicas del desarrollo científico sobre la imagen de ciencia de los científicos, comentarios sobre noticias relacionadas con el tema tratado, etc.

En lo referente a la forma de obtener y comunicar los resultados, la evaluación debería:

—referirse a criterios no arbitrarios, indicadores del progreso con-

seguido, y establecidos a partir de lo que hoy sabemos sobre el aprendizaje de nuestras materias.

—Realizarse en el transcurso de todo el período de aprendizaje, integrando las actividades de evaluación en el mismo con el fin de posibilitar una retroalimentación adecuada y adoptar, según el caso, las medidas correctivas necesarias.

—No estar limitada a los alumnos sino que debe contemplar

otros aspectos, tales como el papel del profesor en el proceso, el clima de trabajo en el aula, la calidad de los materiales didácticos utilizados, el mantenimiento del centro educativo, la dotación de los laboratorios, el acceso a redes y otros sistemas de información y la organización administrativa y académica de la institución escolar □

## Bibliografía

ABRIL, M., 1995. *Resolución de problemas de lápiz y papel: una alternativa constructivista en la enseñanza de la química*, Tesis de Maestría en Docencia de la Química. UPN.

ALONSO, M., 1994. *La evaluación en la enseñanza de la Física*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia.

AUSUBEL, D., 1978. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Edit. Trillas.

CARRASCOSA, J., 1987. *Tratamiento Didáctico en la enseñanza de las Ciencias de los errores conceptuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

COLL, C., 1987. *Psicología y Currículum*, Barcelona, Edit. Laia.

DRIVER, R., 1986. *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. Enseñanza de las ciencias*. 4 (1) pág. 3-16.

GILBERT, J. y Watts, M., 1983. *Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in Science Education*. Studies in Science Education, 10 pág. 61-98.

GIL D. Carrascosa J., 1985. *Science learning as a conceptual and methodological change*. European Journal of Science Education, 7 (3) págs. 231-26.

GIL D, Carrascosa J., Furio C., Martínez J., 1991. *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*, Barcelona, Edit. Horsori

LANGEVIN, P., 1926. *La valeur educative l'histoire des sciences*, Bulletin de la société Française de Pedagogie, 22.

LLORENZ J., 1991. *Comenzando a aprender Química. Ideas para el diseño curricular*, Madrid, Visor Distribuciones S.A.

MARTINEZ Torregrosa, J., 1987. *La resolución de problemas de Física como Investigación: un instrumento de cambio metodológico*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

NOVACK J., 1987. *Human Constructivism: Toward a Unity of Psychological and Epistemological Meaning Making*. Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education ITACA, NY.

PAYA, J., 1991. *Los trabajos prácticos en la enseñanza de la Física y la Química. Un análisis crítico y una propuesta fundamentada*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

POSNER, G., Strike, K. Hewson, P. y Gerzog, W., *Accommodation of a Scientific conception: Towards a theory of conceptual change*. Science Education, 66 pag 211-227.

SALCEDO L.; Cárdenas F.; Erazo M. *Concepciones sobre la dis-*

*continuidad de la materia en alumnos del primer año*. Actualidad Educativa No. 3-4 pág. 68-76.

SALCEDO L., 1991. *Aprendizaje memorístico del Concepto de Equilibrio Químico*. VIII Congreso Colombiano de Química, Cali, Memorias, pág. 413-415.

SALCEDO L. Perilla A., Chaparro C., Delgado M., 1991. *Concepciones sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje en alumnos del programa de formación de profesores de Química*. II Encuentro Internacional sobre Metodología de la Enseñanza de la Química. Resúmenes de trabajos, pág. 46, 47.

SALCEDO, L., 1994. *Concepciones de los profesores de Química de Secundaria sobre las Prácticas de Laboratorio*. IX Congreso Colombiano de Química, Memorias.

SCHIBECI, R., 1984. *Attitudes to Science: an update*. Studies in Science Education, 11 pág. 26-59.

YAGER R. Penick J., 1983. *Analysis of the Current problems with school Science in the U.S.A*. European Journal of Science Education 5, 459-463.

YAGER R., Penick J., 1986. *Perception of four age groups towards science classes, teachers and the values of science*, Science Education 70, pág. 355-363 □

# El concurso para ingresar a la carrera docente

## ¿Una evaluación más o una oportunidad para pensar la educación?

Guillermo Bustamante Zamudio

Profesor Universidad Pedagógica Nacional



La política educativa del actual gobierno (el salto educativo) ordena diseñar, durante 1995, los concursos para ingresar a la carrera docente, concursos que la Ley General de Educación (Ley 115/94) había dejado para reglamentar. Como el ingreso a la carrera docente incide en lo que ha venido a llamarse

“calidad de la educación” y como todos tenemos derecho a velar por ella es necesario abrir una discusión nacional sobre las características de dichos concursos, con el ánimo de que su celebración no sea una “evaluación” más sino una oportunidad para pensar la educación, un factor por integrar con otros para intentar transformarla.

### 1. La situación

En Colombia una gran parte del cuerpo docente se nombró de acuerdo con intereses políticos<sup>1</sup>;

1. Los docentes constituyen uno de los dos gremios oficiales más grandes del país; es decir, un monto considerable de “votos amarrados”.

durante muchos años los maestros tuvieron que asistir a reuniones políticas, hacer campaña, votar por determinados grupos y hasta cotizar para sus fondos departamentales con el fin de obtener un puesto o por temor a perderlo. Todo pareció mejorar cuando se expidió el decreto 1706 de 1989, que estableció los concursos docentes:

**Artículo 14. Nombramientos por concursos.** Los nombramientos del personal docente y directivo docente nacional y nacionalizado se harán por concurso, convocado y realizado de acuerdo con la reglamentación que expida el MEN.

Sin embargo, no siempre se pudo impedir la manipulación de los concursos o la desatención a sus resultados ni hubo una clara posibilidad de que los estamentos educativos del país se pronunciaran sobre los instrumentos. El sistema de contratación (que, además, no obligaba a hacer concursos) puso al docente más a merced del empleador. Con la descentralización, para muchos esto empeoró.

Se espera, entonces, que se pidan instrumentos imparciales por razones de equidad. Esto conduce a que todos los aspirantes tengan las mismas opciones de ingresar a la carrera docente pues, por las condiciones que han rodeado los nombramientos o porque la formación del docente no es la deseada, no necesariamente entran los "mejores". Es evidente que los problemas tocados en tales consideraciones son de naturaleza social: por un lado, la selección de los docentes ha estado marcada por los intereses políticos mencionados; y, por otro, la formación de los maestros es muy desigual y comparte todas las debilidades del sistema educativo.

La Ley 115 reconoce implícitamente que ha existido esta situa-



Averiguar sobre la "cantidad" de conocimientos que el maestro tiene sobre su área de desempeño, sobre pedagogía o sobre legislación educativa -como condición para saber si entra o no a la carrera docente- tiene, al menos, dos inconvenientes: 1) el aspirante ya tiene un título y, 2) el conocimiento podría no ser medible.

ción cuando plantea que se asegure la total imparcialidad, estableciendo el sistema para celebrar los concursos por intermedio del Icfes; también es evidente en la necesidad del Secretario de Educación de Bogotá de aclarar recientemente que "para el nombramiento de las 600 plazas de maestros para escuelas y colegios distritales (...) se ha respetado la lista de elegibles (...) (Diario *El Tiempo*, julio 5/95, p. 2D). Pero, como no es la primera vez que se habla de —y que se hacen— concursos, es admisible pensar que el programa va más allá de la necesidad de instrumentos "imparciales" (u "objetivos", como se verá más adelante): lo establecido en la Ley 115 servirá como herramienta para respaldar una voluntad de pensar y transformar nues-

tros procesos educativos, o será indiferente.

La Ley 115 (art. 105) dice: podrán ser nombradas como educadores o como funcionarios administrativos de la educación estatal las personas que cumplan las siguientes condiciones:

a) Acreditar los requisitos legales.

Esta condición está enmarcada por el Estatuto Docente (Decreto 2277/79) y por la misma Ley 115; según ambas normas, para ejercer la docencia es necesario: poseer un título docente específico<sup>2</sup> y estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente. Y

b) Haber sido seleccionado en un concurso.

Esta condición está por reglamentar; al respecto, el artículo 105 agrega que "El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por intermedio del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -Icfes, establecerá un sistema para celebrar los concursos, de tal manera que se asegure la total imparcialidad". De ahí que **El salto educativo**, en el marco del programa de mejoramiento de la calidad (punto 7), plantee: "El MEN, con el apoyo del Servicio Nacional de Pruebas, diseñará e implantará en 1995 el sistema de selección de aspirantes a la carrera docente".

En América Latina (Unesco, 1969), para la selección de los docentes se ha exigido poseer determinado título (ciertos países han hecho excepciones ante la carencia de personal calificado); en algunos casos el aspirante debe haber nacido en el país respectivo; y, en otros, tiene que presentar concursos. Esta última exigencia, que ha ido apareciendo en la medida en que la oferta de profesionales en educación ha au-

2. Con sus excepciones en cada norma.

mentado<sup>3</sup>, sugiere que si hubiera tantos cargos como aspirantes en la carrera docente, a nadie se le ocurriría hacer concursos<sup>4</sup>.

## 2. Posibles expectativas

Posiblemente los concursos van a estar constituidos por varios pasos. Aquí nos referiremos a uno de ellos: los instrumentos que puedan aplicarse a los aspirantes a la carrera docente.

Una mirada a los concursos que se están llevando a cabo en algunas regiones —ya que la necesidad de vincular personal se ha adelantado a la reglamentación de la norma— y los términos mismos del artículo 105 de la Ley 115 sugieren que las distintas instancias educativas esperan instrumentos “objetivos”, “imparciales” y que establezcan el saber de los aspirantes (sobre las disciplinas en las que se van a desempeñar, sobre pedagogía; sobre legislación educativa).

### Que los instrumentos sean “objetivos”

Existirían al menos tres formas de entender la objetividad que se pide a las pruebas: una que está diluida —con distintos niveles de elaboración— en la comunidad educativa; otra, propia del ámbito de la llamada “evaluación objetiva”; y otra que, de alguna manera, abarca a las anteriores, pero que plantea un panorama más amplio a partir del cual podemos hacer una propuesta.

I) Unánimemente, la comunidad educativa pide “instrumentos objetivos”; ello, tal vez, está inscrito en una forma social de concebir la vida del hombre y que podría condensarse en la opo-

sición objetivo/subjetivo, con toda su problemática concomitante, Ahora bien, dicha oposición no ha acompañado al hombre durante toda su historia; quizá es el discurso de la ciencia moderna el que ha promovido la idea de que “subjetivo: —cuando se trata de explicar algún fenómeno— es sinónimo de “impreciso”, “parcializado” o “tendencioso”<sup>5</sup>; de ahí la subvaloración que han tenido las “humanidades”, manifiesto en la negación de un estatuto científico para ellas, o en su denominación de “ciencias blandas”.

En consecuencia, cuando la comunidad educativa pide objetividad, puede que sólo aspire a escapar a la acusación de “subjetividad” pero, en realidad, sólo garantiza: estar a tono con los términos en boga; supeditarse a un paradigma conceptual que no arroja más comprensión que la validación de sus propios principios; y no poder interrogar por el carácter histórico de la oposición sujeto/objeto.

II) La expresión **instrumentos objetivos**, con respecto a la evaluación, tiene un sentido preciso en la psicología experimental. Desde comienzos del siglo, la responsabilidad de pensar la evaluación educativa fue asumida por dicha disciplina, debido a los resultados alentadores que mostraba, de acuerdo con los intereses del momento.

Así, en el mundo entero, durante mucho tiempo se determinó el objeto para evaluar por parte de expertos en las áreas (maestros, en muchos casos). Por la forma como se construían las pruebas (por ejemplo, con la idea de “banco de preguntas”), algunas veces estos expertos operaban aisladamente. Esto implicó que un instrumento llegara a considerarse válido sin necesidad de que el conjunto de lo preguntado fuera validable por la disciplina teórica

en juego. Así, se promovieron verdades independientes de las condiciones sociales en que se produce el conocimiento; de ahí que cuando se encontraba que las preguntas de una prueba se “desactualizaban” —y esto va también para la evaluación que hacemos los maestros cotidianamente—, no aparecía una duda sobre las razones que permitieron incluirlas en ese instrumento sino que se reemplazaban las “verdades” viejas por las “nuevas”... pero el recurso de utilizar una verdad libre de contexto no se discutía.

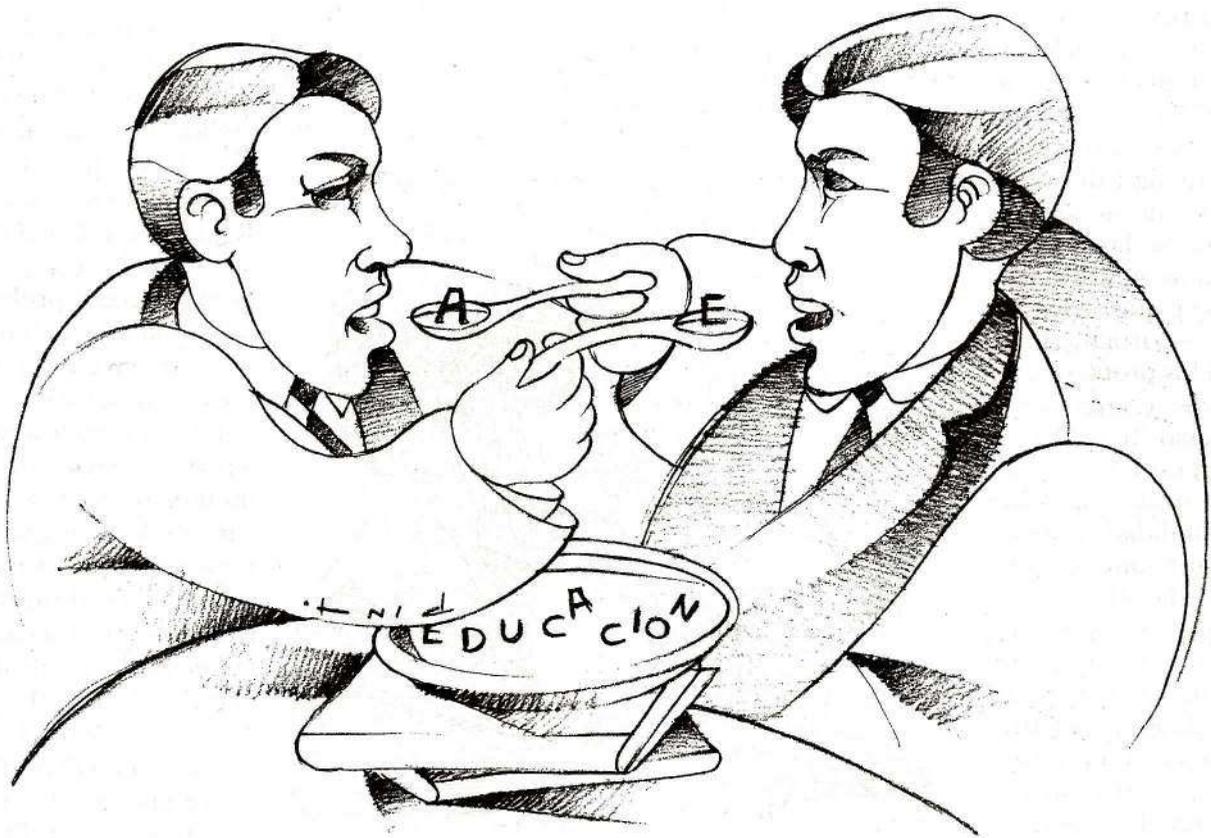
También mundialmente, y durante mucho tiempo, se estableció la capacidad del instrumento para medir lo que se quería medir y para replicar la medición pedida<sup>6</sup>, mediante su funcionamiento estadístico: los resultados se ajustaban o no a un modelo. Ahora bien el criterio estadístico se fue volviendo importante, no sólo por su consistencia interna (matemática), sino fundamentalmente a partir de determinados procesos históricos: según Díaz Barriga (1994), el test, a comienzos de siglo, sirvió para explicar las diferencias sociales como diferencias de “coeficiente intelectual”, supuestamente encontradas por estos instrumentos en el aná-

3. Ciertos países hacen excepciones para zonas de poca preferencia por parte de los maestros.

4. Esto pone de manifiesto una característica fundamental de los que ahora se piensan implementar: principalmente, no buscan establecer calidad sino seleccionar personal.

5. Para el psicoanálisis, la ciencia moderna se constituye a partir de un rechazo del sujeto. Cf. Lacan Jacques. *El objeto del psicoanálisis*. Barcelona, Anagrama, 1979.

6. Es decir, si la calificación se mantiene, aplicando la prueba en diferentes situaciones y bajo la acción de distintos calificadores.



lisis de poblaciones. De ahí en adelante siguió sirviendo para “selección de personal”: empresas, ejército, escuela, etc. Por esto, si unos resultados no se ajustaban al modelo, se dudaba de la aplicación, de la validez hasta se cambiaban los resultados... pero nunca se ponía en duda el modelo.

De otro lado, la evaluación “objetiva” también exigió que la población a la que se aplicara el instrumento debía tener algo en relación con lo cual pudiera considerarse homogénea (Simiand, 1995); si los individuos no estaban en las mismas condiciones de posibilidad no se les podía aplicar una prueba; si unas preguntas favorecen sistemáticamente a un sector social la prueba no está bien elaborada, no es imparcial. Sin embargo, si esta condición no se debate, los instrumentos podrían servir para decir que todos somos iguales y que tenemos las

mismas oportunidades, pero que unos las han aprovechado mejor<sup>7</sup>.

Un asunto de control (establecer si el sujeto accede a un sistema o si su saber es el que se espera) se fue convirtiendo en un asunto técnico. En nuestro caso, ello podría soslayar problemas educativos y sociales fundamentales, subordinando una reflexión sobre lo educativo a una reflexión matemática.

III) La tercera posición parte de una idea central: las prácticas sociales construyen la realidad a la que se refieren. Por ejemplo, en relación con la determinación del objeto por evaluar, se considerarían preferiblemente los criterios de las disciplinas para establecer si un conocimiento es válido o no, los cuales están relacionados con procesos históricos, relativos, cambiantes, con inmensos espacios para la incertidumbre; és-

tas son características sociales, no son saberes exclusivos de un “experto”.

En relación con el soporte matemático, se plantearía, con Bourdieu et al. (1994), que evitar errores ahí, aunque parece cuestión técnica, es cuestión de juegos de lenguaje; y que la verdad, que parecería resultar de una actividad intelectual que responde a ciertas normas, en realidad es un acuerdo previo que no se refiere a “realidades exteriores”. La validación de los instrumentos en aplicaciones piloto con poblaciones reales se explicaría en la medida en que la “realidad” de la

7. Lo cual —de acuerdo con Posada (1995)— es una de las banderas del discurso neoliberal en educación, que hace al individuo responsable directo de los problemas sociales y muestra a la sociedad como imparcial.

que hablan sea aquella que ellos promueven a la existencia (Desrosières, 1995).

En relación con la homogeneidad de la población, desde la perspectiva de las ciencias humanas se afirmaría, más bien que en lo educativo —particularmente, en los procesos cognitivos— estamos ante lo diverso. Teniendo en cuenta esto, hoy se discute ampliamente sobre la posibilidad de construir instrumentos sensibles a las diferencias. Si la pretensión de homogeneizar puede tener una justificación más política que teórica, la evaluación educativa podría contribuir a explicitar los intereses prácticos que se mueven en la educación y a promover aquellos que respeten la diversidad y que busquen formar ciudadanos críticos y atentos a las decisiones que los tocan (cf. **Finés de la educación**, Ley 115).

Entonces, una revisión de las pruebas que, con propósitos de ingreso a la carrera docente, se han aplicado en diferentes épocas a los maestros, serviría, no para afinar esos (o los nuevos) instrumentos sino, fundamentalmente, para establecer las intenciones que se materializan en ellas frente a lo educativo.

Toda esta discusión conduce a concluir que, como toda evaluación pretende referirse al dominio de unas verdades establecidas, y hacerlo de una manera consistente, entonces su establecimiento no puede quedar al arbitrio de cada uno en su aula o de cada institución educativa pues referirse a “verdades” compartidas requiere la participación en el de-



bate de las comunidades académicas y pedagógicas, precisa estar en pos de integrar esas comunidades; en otras palabras, lo válido es un estado del debate académico, lo confiable es un estado del debate pedagógico.

### **Que los instrumentos “midan” el saber de los maestros**

Averiguar sobre la “cantidad” de conocimientos que el maestro tiene sobre su área de desempeño, sobre pedagogía o sobre legislación educativa —como condición para saber si entra o no a la carrera docente— tiene, al menos, dos inconvenientes: I) el aspirante ya tiene un título y, II) el conocimiento podría no ser medible.

I) El artículo 119 de la Ley 115 dice: “para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la

Ley serán prueba de idoneidad profesional”. En esta forma, el título concedido por una institución formadora de docentes en nombre de la República de Colombia, acredita a la persona, de por vida, como profesional de la educación en un área específica, o como normalista.

En consecuencia en lugar de construir instrumentos de ingreso a la carrera docente que determinen si una persona sabe lo esperado —descargando en ella las consecuencias de los problemas de calidad de la educación—, se requiere un empeño efectivo en el mejoramiento del servicio prestado por dichas

instituciones para garantizar que una persona sepa lo esperado. Además, si ya se tuvieran los parámetros “objetivos” de esa medición, podrían constituirse en eje curricular de esas instituciones. No se trataría, entonces, de hacer pruebas que requieran repetir información; evaluar la idoneidad consistiría en investigar la puesta en juego que el candidato hace de las herramientas cognitivas.

II) El otro inconveniente es el inherente a la medición del conocimiento, cuando se lo concibe como una representación, depositable en un lugar, acumulable, terminado (Ibáñez 1995). Esta concepción tampoco es ahistórica, se ha cristalizado con el tiempo: según Díaz Barriga (1994), en un momento de su desarrollo, los exámenes estaban ligados a la revisión del método de enseñanza, no a la promoción o a la selección (ámbitos en los que

se juzgaban perjudiciales). Más tarde, cuando se convierten en instrumentos de control, contribuyen a esta cosificación del conocimiento y a la transformación instrumental de las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, entre un resultado esperado (por ejemplo, que el aspirante sepa química) y los mecanismos desplegados para reconocerlo (los instrumentos) no hay necesariamente una relación puntual; en realidad, los instrumentos pueden no dar cuenta de los supuestos de la teoría, pues los mecanismos de evaluación no sólo aluden a una realidad sino que la crean (Desrosières, 1995); de alguien que contesta "correctamente" una pregunta en un examen (es decir, que responde como lo espera el evaluador), sólo se puede afirmar que contesta esa pregunta, no que sabe un tema o que domina una disciplina (Lobrot, citado por Díaz Barriga, 1994).

Además, el desempeño en un examen no sólo refleja la relación del evaluado con un campo sino también que manifiesta aspectos sociales de la condición en la que se realiza la evaluación. La aparición del fraude en las pruebas muestra que la situación de examen es tan importante como el tema, que hay un riesgo de por medio, que el examinador está en una posición de poder; el fraude es la respuesta no calificable a

una gran pregunta que el evaluador hace sin saber.

Ahora bien, si el conocimiento es concebido como una condición de la acción, si se entiende como enmarcado en problemáticas sociales que determinan aquello que puede ser visto y aquello que no, si se lo relaciona con los intereses sociales, si se concibe como una interacción entre hipótesis propias e hipótesis del medio social... entonces la evaluación tendría que buscar criterios mucho más próximos a la problemática educativa: las actitudes frente a la construcción de los saberes y a su recontextualización, frente a los procesos comunicativos en el ámbito educativo, frente a los procesos de lectura y escritura.



Para el caso de la "medición" de conocimientos en legislación educativa también habría dos posiciones: de un lado, preguntar datos sobre este tema, con el inconveniente de que la legislación educativa cambia a ritmos muy acelerados, de tal manera que "medirlo" durante el concurso puede no servir para cuando la persona se posesione en el cargo. De otro lado, habría que tratar de investigar la actitud del aspirante ante la ley; es esta una aspiración contemplada en la Constitución Nacional: que el sujeto tome una posición frente a las decisiones políticas que lo afectan, que sea partícipe de la forma como se van a desarrollar los procesos sociales. Cumplida esta condición,

el sujeto sabrá dónde buscar la norma, a quién consultar y, sobre todo, para qué.

De un aspirante a la carrera docente que se sabe las normas nada se puede predecir en relación con su desempeño; en cambio, un aspirante con una posición crítica sobre el curso de los acontecimientos educativos hará de la norma una herramienta de su proyecto.

### 3. Algunas conclusiones

Si -como se afirma en este artículo- los instrumentos miden tanto al evaluador como al evaluado, para construir un sistema de selección de aspirantes a la carrera docente se impone:

a) dar participación, a todos los interesados

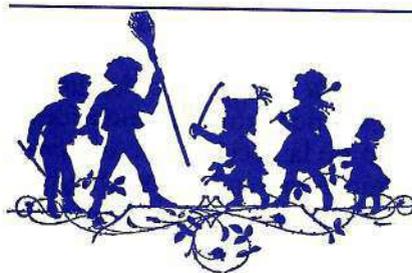
en el sistema educativo, en la discusión y establecimiento del sistema; es indispensable un debate nacional al respecto, no con la intención de cumplir el requisito nominal de dar participación, sino para que la elaboración de esas pruebas también interrogue, en todo el país, por el sentido de la educación; para involucrar realmente nuestra diversidad cultural en este tipo de medidas; para ir construyendo lo que va a ser la educación más adelante; para explicitar y concertar, en lo posible, las concepciones que se van a poner en juego y los instrumentos que pretenderán llevarlas a efecto (además, el MEN está comprometido a reglamentar concertadamente la Ley 115 -Resolución 323, febrero 9 de 1995);

b) subordinar el instrumento a la reflexión social, educativa, pues los problemas que le subyacen son de esa naturaleza, no solamente técnicos; esto implica: que los modelos estadísticos por utilizar sean determinados por los enfoques y los propósitos en juego;

c) que la búsqueda de una imparcialidad para el instrumento no oculte las diferencias sociales, los estilos de hacer política ni los problemas del sistema educativo; así, la mejor función del Icfes y del MEN estaría en ser instancias investigadoras, definidas frente a las comunidades académica y pedagógica;

d) promover una comprensión de los procesos del sujeto como contradictorios, transformables, con componentes no cognitivos, con niveles de aplicación no complementarios, determinados por los contextos de aplicación, etc.

e) integrar al proceso elementos de la nueva legislación educativa tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de tal manera que se pudiera pensar en



**Como el ingreso a la carrera docente incide en lo que ha venido a llamarse "calidad de la educación" y como todos tenemos derecho a velar por ella es necesario abrir una discusión nacional sobre las características de dichos concursos, con el ánimo de que su celebración no sea una "evaluación" más, sino una oportunidad para pensar la educación, un factor por integrar con otros para intentar transformarla.**

la selección de los maestros con base en su participación en el desarrollo de un PEI. No obstante, esto requiere el compromiso del MEN en el sentido de que sus políticas tengan una orientación educativa explícita y discutible; la coordinación y la consistencia entre acciones como la reglamentación de la Ley 115, la capacitación de docentes, el sistema nacional de evaluación de la educación los incentivos para la investigación de los maestros, el establecimiento de indicadores de logro, la función de la supervisión educativa, etc., son definitivas para lograr propósitos como los que aquí se exponen □

## Bibliografía

BOURDIEU, Pierre et al. *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI, 1994.

BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio. "Discusión preliminar a la evaluación: el caso del lenguaje", s/p.

CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115, *Ley General de Educación*, agosto 8 de 1994.

DESDROSIÈRES, Alain. "¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado", en: *Archipiélago* No. 20. Barcelona, 1995.

DIAZ BARRIGA, Angel. "Una polémica en relación al examen", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 5. Madrid, 1994.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. *Estatuto Docente*. Decreto-Ley 2277 de 1979.

IBAÑEZ, Tomás. "Ciencia, retórica de la "verdad" y relativismo", en: *Archipiélago* No. 20. Barcelona, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *El salto educativo. La educación, eje del desarrollo del país*, Bogotá, MEN, 1995.

POSADA, Jorge. "Notas para el análisis del discurso educativo neoliberal", en *Revista Pre-textos pedagógicos*, No. 2, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, mayo de 1995.

SIMIAND, François. "El estadístico debe saber lo que hace", en *El oficio de sociólogo* (Bourdieu et al. Citado).

UNESCO. *La situación del personal docente en América Latina*, México, UNESCO, 1969 □



# Santillana

TEXTOS MAESTROS

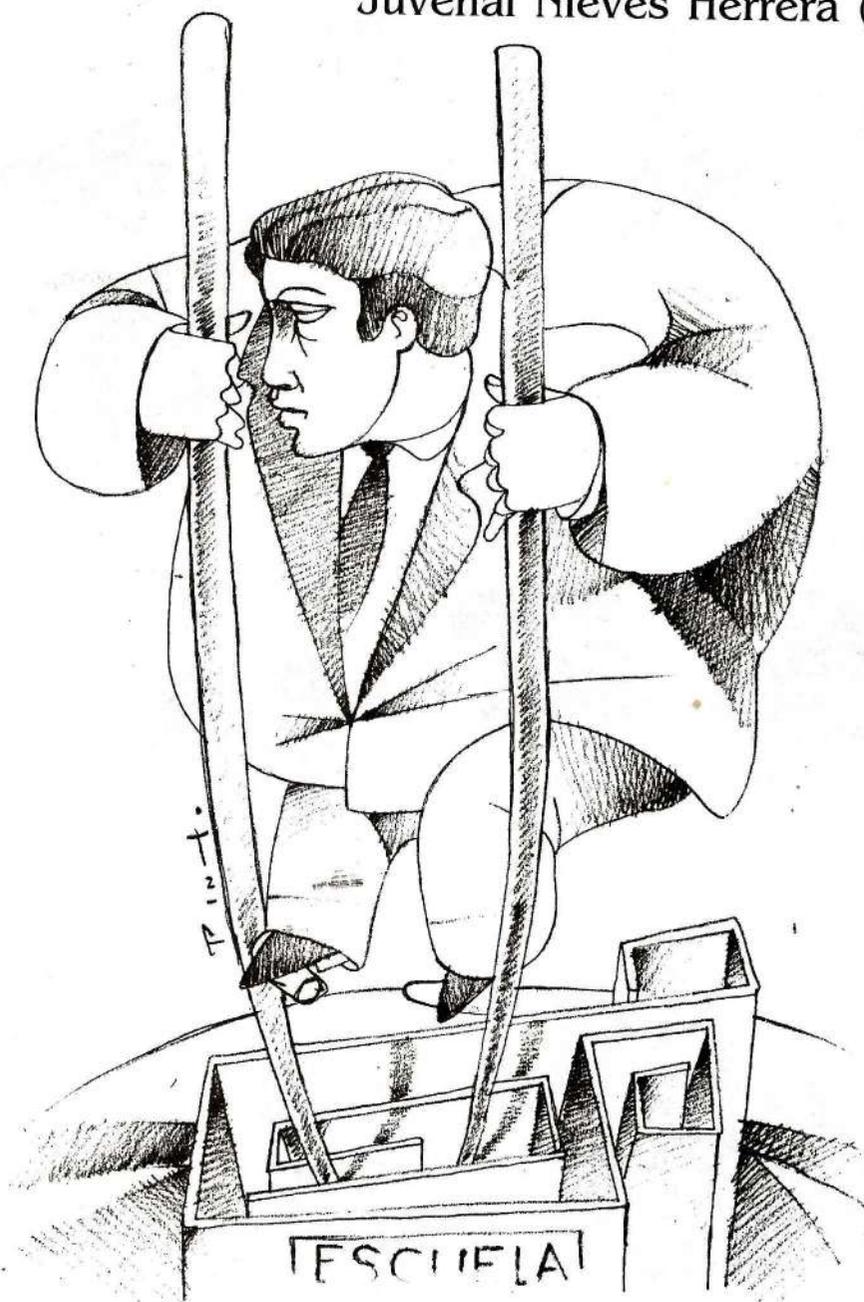
# Evaluación y promoción, una experiencia en construcción

Centro Educativo Distrital El Libertador  
Comité Pedagógico y Académico  
Juvenal Nieves Herrera (Rector)

## 1. El surgimiento de la propuesta

Desde la creación del colegio en 1992, el colectivo de maestros y la dirección optaron por trabajar alrededor de un proyecto educativo pedagógico autónomo, así mismo definió que la "evaluación y promoción" revestían gran importancia para superar el fenómeno de la repitencia, deserción y mortalidad académica.

Inicialmente se realizaron talleres, jornadas pedagógicas para consensar entre los maestros una posición con relación a cómo transformar la práctica tradicional de evaluar y calificar. Este proceso no fue rectilíneo, tuvo sus resistencias en el grupo, sin embargo, se acogieron normas generales: Hacer un proyecto de área, fundamentarlo y alrededor de éste establecer formas diferentes de evaluar. Se acordó realizar modalidades que superaran la previa, el quiz, el examen en forma descontextualizada del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos planteamientos fueron presentados a los estudiantes y explicados a los padres de familia. Los resultados en los tres primeros años se extendieron a una pérdida del período escolar, definida de 5 a 8%, (Lo normal



en los demás colegios es que éste ocurra en un 30%).

Otro acuerdo a nivel del grupo profesoral fue la modificación de los porcentajes por período. Se estableció que el conocimiento no se puede medir en porcentajes de 10-20-30 y 40%, por cuanto no es menos importante el primer período que el último. Frente a ello se optó por unificar los porcentajes en un 25% para todas las etapas. No fue un gran salto pero sí un avance, se aclaró que lo importante, además del proceso, eran los resultados finales que globalizarían el trabajo sin fraccionarlo.

### Un paso hacia adelante

Una vez implementada la evaluación de esta experiencia, se vio la necesidad de avanzar hacia una propuesta que cualificara el sistema de evaluación académica y su respectiva promoción. Se acogieron algunos principios generales como su promoción humana, la evaluación pedagógica, la evaluación descriptiva conceptual, la evaluación integral y un sistema de registro que más adelante se explica.

Bajo esta concepción, en 1995 se determinó suprimir la calificación numérica, de letra o concepto para acoger la evaluación descriptiva, realizada por el mismo estudiante y dialogada con el maestro para hacer el registro respectivo en los boletines de diseño especial.



Esta propuesta ha dinamizado la relación con el saber y el conocimiento tanto por profesores como por estudiantes. Los padres de familia en la generalidad, y una vez explicados en reunión los beneficios de la propuesta, la están acogiendo, a pesar de ciertas expectativas que ella genera por la tradición, la costumbre de ver resultados tipificados en números.

Como metodología de trabajo se establecieron los siguientes pasos:

- a) Tres bloques de clase por jornada, para garantizar una mejor profundización temática.
- b) Una semana final por período para adelantar el sistema de autoevaluación.
- c) Realización de encuentros pedagógicos en cada período para los alumnos que no alcancen los

objetivos básicos, ello con el fin de redefinir compromisos y formas de estudio para superar la situación.

d) Encuentros pedagógicos al final de cada semestre para evaluar la experiencia general y producir correctivos amplios.

e) Entrega de boletines donde se integran profesor, estudiante y padre de familia mediante la forma de escuela abierta.

El Comité Pedagógico y Académico del colegio se ha encargado de liderar y sopesar la experiencia y emite su trabajo mediante el enfoque investigativo que permite la etnografía.

## 2. Fundamentación o principios teóricos:

Antes que evaluación académica se opta por implementar la promoción humana que compromete a todos los integrantes de la comunidad educativa.

### La promoción humana

La promoción humana busca llevar al estudiante a alcanzar su mayoría de edad en los aspectos académicos, intelectuales, sociales, cívicos y políticos, que le permitan presentarse ante la sociedad como un ciudadano exigente de sus derechos y cumplidor de los deberes correspondientes.

### Evaluación pedagógica

La evaluación pedagógica está orientada a la reflexión que el maestro debe asumir frente a las metas obtenidas con el trabajo realizado al interior del proceso académico.

Permanentemente pero, si se quiere, como mínimo en los períodos respectivos debe revisar los métodos, las didácticas, los sistemas de trabajo, las temáticas, las actividades, las relaciones con el saber, con el conocimiento y con los estudiantes; las formas de evaluación, los problemas de aprendizaje, los intereses cognocognoscitivos, las dificultades, los aciertos, los avances etc.

No se puede continuar evaluando a los estudiantes sin que el propio docente se autoevalúe.

### Evaluación y currículo

El currículo se limitó con el Decreto 1419/78 a un programa con listado de contenidos para cada curso. (Lo que se ofreció como nuevo currículo en ese entonces y, que aún se mantiene vigente, se convierte con el paso de los años en algo tradicional).

Se establecieron, a su vez, y de manera precisa los objetivos específicos de corte conductual, los objetivos generales obligatorios, las actividades "voluntarias", las sugerencias exigentes y los indicadores de evaluación inmodificables. Los indicadores son, ante todo, cuantificables, medibles, mesurables, verificables, observables de conductas y reconocedores de ítems de logros.

El propósito de esta forma de evaluación, al parecer, no es privilegiar el deseo de saber sino unir el puente entre el objetivo específico y el indicador de evaluación, dándose más valor a esa relación que a los mismos desarro-

llos, procesos y actividades metodológicas como elementos constructores de conocimiento.

No se podrá modificar, ni siquiera alterar la forma de evaluación que plantea la normatividad de marras, si no se conceptualiza otra mirada de currículo, sea visible u oculto. Los visibles tienen que ser transformados y los ocultos, registrados al tenor de procesos de investigación institucional o de aula.

### Evaluación cualitativa conceptual

Se establece como tesis central "la construcción y producción de conocimiento", alrededor de los siguientes niveles: memoria, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

El conocimiento es un proceso donde se interrelacionan dos elementos básicos: el sujeto y el objeto en intimidad dialéctica y en correspondencia con las leyes del devenir social e indisolublemente unidos a la actividad práctica.

El conocimiento debe tener en cuenta consideraciones integrales de índole social, cultural, política, simbólica, técnica, científica, de sentido común, filosófica, ética, religiosa, etc.

El conocimiento debe asumir para su desarrollo un grado sensorial expresado en la sensación, percepción y representación y un grado lógico de razonamiento, de juicios, conceptos, procesos críticos manifestados por el uso del lenguaje.

**La memoria** y su aplicación permitirán recordar, definir, identificar, enunciar, describir, reproducir teorías.

**La comprensión** posibilitará reconocer, recrear interpretar para establecer causas, efectos y consecuencias. De igual manera

podrá concretar, estimar, inferir y establecer elementos.

**La aplicación**, expresada en resolver, utilizar, preparar, modificar, cambiar, calcular y producir conocimiento en situaciones nuevas.

**El análisis** formula diferencias, desglosa, relaciona, selecciona y establece teorías.

**La síntesis** permite organizar, diseñar, crear, comparar, conceptualizar.

**La evaluación** tendrá en cuenta el desarrollo e interés cognoscitivo de los estudiantes donde, además, se puedan verificar respuestas, planteamientos, construcción y producción de conocimientos.

En todo el proceso anterior se hará un acompañamiento que aproveche lo nacional, lo preconceptual y conceptual, generando constantemente dudas, incertidumbres y planteando problemas.

Llegando a esas esferas se podrá categorizar, establecer relaciones hipotético-deductivas y abordar la generalización con posibilidad de cambiar y transformar las estructuras del pensamiento estudiantil.

Visto así, globalmente, se puede trabajar una evaluación cualitativa conceptual.

### Evaluación integral

La evaluación integral mirará globalmente la actividad del estudiante. Es decir, hará referencia a:

— Los progresos, avances y dificultades para estimularlos o recomendar medidas de apoyo y superación.

La evaluación será procesal y no puntual. Las diversas formas de evaluación acordadas entre maestros y alumnos, se realizarán dentro del contexto general del trabajo y nunca en forma aislada, por cuanto esa separación o momento constituye un factor



que altera las relaciones del estudiante con el saber y el conocimiento.

La evaluación grupal atenderá el desarrollo del trabajo académico del estudiante, frente a sí mismo, al curso, a los propósitos del área y al desempeño de los compañeros.

La evaluación observará los problemas o situaciones afectivas, sociales, culturales, deportivas, estéticas y morales del alumno para buscar su encauzamiento, pero de ninguna manera como medio de calificación y, menos aun, de alteración o modificación cualitativa del trabajo académico.

### **3. Tentativas y aplicaciones prácticas**

#### **Seguimiento del trabajo académico de los estudiantes**

Para garantizar el mejor trabajo académico, se realizará un seguimiento o acompañamiento serio y responsable por parte de maestros y padres de familia:

Ubicación de intereses cognoscitivos de los estudiantes a partir de autorreconocimiento inicial. Entendido así, una vez establecida el área de intereses, las demás le servirán de apoyo común o básico. Esta propuesta se establece, toda vez que los estudiantes no pueden abarcarlo todo, o ser excelentes en cada una de las asignaturas, por tanto, se requiere de la integración de las ciencias y un cambio profundo de los sistemas de trabajo institucional.

Se propicia el sistema de autoevaluación y coevaluación, donde el estudiante reconoce sus progresos, vacíos, dificultades y limitaciones.

El trabajo, en concreto, realiza evaluaciones bimestrales por grados y niveles que comprometen a profesores, estudiantes y padres de familia. Dicha evaluación atiende las dificultades, avances, logros, metodologías, procesos pedagógicos y plan de actividades de complementación y seguimiento o encuentros pedagógicos.

Al final de cada semestre y durante una semana se realizará un trabajo compartido entre maes-

tros y alumnos que presentaron dificultades con relación al aprendizaje de las áreas académicas. De allí, saldrán metodologías, actividades y propuestas de aplicación para estimular a los alumnos en su responsabilidad por alcanzar los objetivos como estudiantes.

La lectura de la información académica se hace por el sistema de escuela abierta donde, conjuntamente, padres, maestros y estudiantes asuman los compromisos.

#### **Sistema de registro evaluativo**

Una propuesta organizada requiere de instrumentos y métodos que permitan registrar el trabajo de los estudiantes:

Agenda de trabajo académico y convivencial: El estudiante hace registro individual y colectivo: En lo individual consigna los logros, dificultades y alternativas con relación al desempeño en las asignaturas y la convivencia y, en lo colectivo, anota realizaciones e insuficiencias del curso y la evaluación final que hacen de él los demás compañeros.

La forma de evaluación es descriptiva-conceptual, la cual no contempla el carácter de acumulativa-sumativa en los períodos.

Se emplea una carpeta y un boletín con diseño autónomo. Los estudiantes diligencian un borrador que luego se discute con el maestro para su redacción definitiva. El espacio, según los alumnos debe ser ampliado para consignar su autoevaluación.

**La experiencia en concreto**

*Los escritos de los estudiantes*

Transcurridas las entregas de dos períodos iniciales del año 95, en forma etnográfica encontramos la siguiente autoevaluación del grado 10º como vía de ejemplo: (se realizó un muestreo de tres estudiantes en todos los cursos).

**Química**

“He cumplido con los pocos trabajos que han dejado, como los mapas conceptuales. Cuando puedo participo en clase”.

“Creo que he cumplido con respecto a la materia, con las actividades y trabajos que han realizado hasta el momento. He fallado en un mapa que me quedó mal”.

“He aprendido a realizar un mapa conceptual. El cuaderno no lo presenté; no he fallado a clase; sólo una vez me llamaron la atención”.

**Matemáticas**

“He asistido a clases puntualmente, he cumplido con casi todos los trabajos. Mi interés en la materia es hacer los ejercicios bien y practicarlos, pero, se me dificulta. Les he puesto atención



La evaluación será procesal y no puntual. Las diversas formas de evaluación acordadas entre maestros y alumnos, se realizarán dentro del contexto general del trabajo y nunca en forma aislada, por cuanto esa separación o momento constituye un factor que altera las relaciones del estudiante con el saber y el conocimiento.

en clase, pero al realizar un ejercicio me queda difícil”.

“He cumplido con mis tareas, tengo el cuaderno al día, soy puntual a la hora de clase. En cuanto a participación, regular. He fallado sólo una vez”.

“He cumplido con los trabajos y nunca he faltado a clase cuando me dan oportunidad”.

**Física**

“Debido a las pocas clases que hemos tenido por actividades que no tienen qué ver con esta área, considero que he cumplido con el poco trabajo que hemos hecho”.

“En las pocas clases hemos realizado un experimento donde, junto con mis compañeros, he realizado el trabajo escrito y el plano cartesiano”.

“Creo que he cumplido a pesar de las pocas clases que hemos tenido ya que los miércoles y viernes no se han dado”.

**Informática**

“Reconozco la importancia de la información en el desarrollo de la sociedad. Identifico las diversas formas de procesar la información de acuerdo con la época. Utilizo correctamente algoritmos y diagramas de flujo. Ausencias cuatro”.

“Reconozco la importancia de la información en la sociedad de acuerdo con la época. Manejo correctamente los algoritmos y diagramas de flujo”.

**La evaluación de la autoevaluación**

Los estudiantes establecieron como criterios de autoevaluación, la categorización siguiente:

Participación en clase, reconocimiento de no trabajo, conocimiento de la materia, saber el tema, el cumplimiento de trabajos y tareas, reconocimiento de vacíos de aprendizaje, realización de trabajos escritos a nivel grupal, ubicación de aptitudes, construcción de pensamiento; se da importancia al aprendizaje y conocimiento del área.

Toda vez que no se establecieron objetivos de logro puntuales sino que se permitió la autonomía de cada maestro y área para no uniformar el proceso, la autoevaluación del primer período tuvo una inclinación hacia lo comportamental y el cumplimiento de tareas. Sin embargo, en el segundo período se apreció un giro en la búsqueda de metas académicas, cognoscitivas, de aprendizaje y aplicación.

El trabajo continúa extendiéndose y relacionándose con la forma de operatizarlo. En tal sentido la jornada horaria se divide en tres grandes bloques que posibilitan una mayor profundización temática y, a la vez, la elaboración de un acta por clase para hacer una evaluación pública de la hora elaborada.

El sistema de entrega de boletines por el mecanismo de escuela abierta ha permitido sentar al profesor, padre de familia, estudiante y un monitor de control de asistencia para hacer la lectura crítica del boletín.

El padre de familia ha escuchado atentamente el trabajo de su hijo dándole crédito al documento escrito. Unos lo discuten otros lo dan por aceptado.

Los profesores se involucran en el trabajo, producto del acuerdo

consciente de innovar y mejorar el sistema de relación con el conocimiento.

La experiencia continúa y, al finalizar el año escolar, se realizará una gran evaluación.

A manera de conclusión: la exigencia, el nivel académico, no se está dando por la nota sino por el sistema de autoevaluación alrededor de intereses cognoscitivos.

#### 4. Promoción de estudiantes

**A**l final del año se promueven los estudiantes que en todas sus áreas hayan obtenido una evaluación de promoción favorable en excelente y bien.

No se promoverá cuando haya dejado de asistir a las actividades

de clase que resulten superiores a la cuarta parte del tiempo total previsto y cuando después de cumplidos los encuentros pedagógicos persistan las insuficiencias en la satisfacción de logros.

Para continuar sus estudios en el grado siguiente los alumnos que no hayan aprobado una o dos áreas deberán comenzar un año lectivo fortaleciendo los aspectos señalados con programas orientados a la superación.

Se mantiene el hecho de que con tres o más áreas perdidas se repite el año. Al final del cual habrá un informe valorizador en cada área en los términos: Excelente, Bien e Insuficiente.

El anterior proceso está dirigido por los comités pedagógico y académico, donde la promoción humana hace su presencia □

## ¡Ahora y siempre, cuente con nosotros!

Apoyamos la labor docente a través de:

**G R U P O**  
**E D I T O R I A L**  
**norma**  
**E D U C A T I V A**

- **Textos Educativos, que responden a sus necesidades y expectativas.**
- **Materiales Complementarios que apoyan el proceso educativo.**
- **Centro Norma de Apoyo al Docente:**
  - **Revista El Educador**
  - **Jornadas Pedagógicas**

Bogotá: Avenida El Dorado # 90-10 tel. 4100400 - Cali: Calle 26 N # 6 Bis- 38 Tel. 6616696 - Pereira: Calle 23 # 7- 56 Tel. 341355  
Medellin: Autopista Sur # 85 A- 95 Tel. 2854000 - Barranquilla: Via 40 # 65 - 101 Tel. 410 300 - Cartagena: Pie de la Popa Calle  
Real # 21- 148 Urbanización la Macarena Tel. 6660333 - Ibagué: Calle 5 # 3- 40 Tel 618964 - Bucaramanga: Carrera 32 # 58- 08 Tel. 437328

## CONTROVERSIA

# Currículo de Español: otro punto de vista

Ligia Ochoa Sierra

Docente Universidad Nacional de Colombia

Con el ánimo de dialogar con la revista, y con una seria preocupación, quisiera expresar algunas reflexiones que me suscitó el artículo que apareció en la revista *Educación y Cultura* Nos. 36-37, titulado "CURRÍCULO DE SECUNDARIA Y MEDIA. Ceid-Fecode. José Fernando Ocampo. Coordinador", págs 83-103. Los comentarios que a continuación aparecen están pensados desde el área del lenguaje y tienen en cuenta dos aspectos que están tratados en el artículo mencionado: lo que tiene que ver con la integración y las consideraciones que aparecen en este artículo en relación con el español. Empecemos por este último.

**E**n el artículo el autor señala reiteradamente como objetivos de la enseñanza del español los siguientes:

"Escribir y hablar en público con propiedad...

Expresarse correctamente en forma oral y escrita...

Lograr que los estudiantes salgan escribiendo correctamente, con un estilo propio o en vía de lograrlo y hablando en público, no sólo correctamente, sino también con lógica, orden y claridad sobre un tema requerido".

En la página 96 recomienda dividir el español en cuatro asignaturas, dos de las cuales son:

"Formación del estilo y corrección del lenguaje

Lectura de los clásicos y estructura de la lengua española".

En la página 100 hace una propuesta de plan de estudios; en la primera parte está la propuesta para primaria y en el grado cuarto aparece la asignatura "expresión, lectura y corrección".

No es claro en el artículo —ni en la ley general en donde también aparece este adverbio— a qué se refiere la expresión "correctamente". Podría pensarse que correctamente tiene que ver con "orden, lógica y claridad", sin embargo, se afirma que "el estudiante debe hablar no sólo correctamente sino con lógica"... Se trata entonces de dos cosas diferentes. Tampoco es claro a qué puede apuntar una asignatura de "expresión, lectura y corrección". ¿Qué es una expresión o lectura correctas? ¿De qué se ocuparía la "corrección"?

De igual manera, no es claro qué es un "clásico". ¿Se estará pensando aún en la idea medieval de que los clásicos eran los autores griegos y latinos que los estudiantes tenían que leer para imitar sus escritos? Es bueno recordar que a partir de esta práctica se descalificaron muchos intentos literarios que se salían de ese paradigma y que en muchos estudiantes se atrofió su competencia literaria.

En términos lingüísticos no hay ningún idioma más correcto que otro, ninguna lengua mejor o peor. Sin embargo, desde la lingüística podría decirse que, comunicativamente, es correcta una lengua que permite las interacciones lingüísticas de los individuos, que hace posible significar la parcela de la realidad

que los hablantes comparten y que facilita el entendimiento mutuo.

Desde este punto de vista, es "correcta" el habla de los gamines o indigentes, de los campesinos, de los profesores, de los niños que ingresan a la escuela, es decir, de todos aquellos que pueden comunicarse si ninguna dificultad.

De otra parte, la teoría de la recepción, uno de los últimos paradigmas en los estudios literarios, ha señalado que el concepto de clásico puede variar de una cultura a otra, de un momento histórico a otro. Lo que para una generación fue un clásico, para otra puede no serlo y, en consecuencia, no ser significativo. Shakespeare, por ejemplo, puede no gustarle —disgustarle— a un grupo de receptores y no ser leído porque no les dice nada a ellos. Por lo tanto, por medio de la lectura de algunos "clásicos" no se puede cumplir la función ejemplarizante que se pretende.

Lo que hay detrás de los conceptos de "clásico y correctamente" es una actitud prescriptiva, ampliamente cuestionada por las teorías modernas del lenguaje y la comunicación. Esta actitud aparece claramente en el artículo en mención.

Es muy peligroso que se promueva desde un artículo de divulgación nacional y desde la misma ley general una actitud prescriptiva en relación con los fenómenos del lenguaje.




---

**El encasillamiento de las disciplinas escolares ha traído como consecuencia el fracaso de los jóvenes para solucionar sus problemas extraescolares, que suponen habilidades y conocimientos de variada índole. Las escuelas no les brindan oportunidades suficientes para dominar capacidades importantes que el mundo extraescolar les exige más tarde.**

---

Una de las grandes luchas que hemos tenido que librar los maestros de español es cuestionar la actitud normativa con que fuimos educados. Actitud que se refleja, desafortunadamente, en nuestras prácticas pedagógicas: discriminatorias e intimidantes. Uno de los graves obstáculos para modificar las concepciones de los maestros de español y mejorar sus prácticas pedagógicas ha sido la actitud normativa de muchos de ellos, ac-

titud que se explica porque — como ya se dijo — han sido educados en este paradigma.

Considero que esta actitud normativa es la que ha llevado a los maestros a preocuparse más por la gramática que por el incremento de las habilidades comunicativas.

Se tiene la idea, la misma que aparece en el contexto del artículo que se está comentando, que la clase de español es para corregir, para bien hablar, para señalar al que no sabe hablar.

Con esta actitud han sido discriminados y afectados para siempre, en lo referente a sus habilidades comunicativas, los niños y jóvenes de este país. Niños temerosos de hablar y de defender sus derechos, niños incapaces de poner por escrito sus ideas, niños que tienen la

fobia a todo lo relacionado con el lenguaje.

Uno de los grandes aportes de la lingüística moderna al desarrollo de las habilidades comunicativas —y me atrevo a decir que a la pedagogía en general— es su carácter descriptivo y explicativo. Ferdinand de Saussure inició el estudio científico del lenguaje y dejó atrás el normativismo de los primeros gramáticos. Desde entonces, ninguna lengua o habla se considera como más “correcta” o perfecta que otra.

Otro de los aportes de la lingüística es que hay usos sociales de los discursos, es decir, hay circunstancias, fines e interlocutores que determinan el tipo de texto que se ha de producir y las características que deben tener.

Es función de la escuela desarrollar la competencia de los estudiantes en la gama social de usos del lenguaje.

Estos dos aportes de la lingüística posibilitan un desarrollo racional, democrático, significativo y constructivo de las habilidades comunicativas.

En términos pedagógicos la actitud prescriptiva ha llevado a centrar la atención únicamente en el significante del signo lingüístico, en desmedro de los otros elementos del signo verbal. Por esta razón, al enseñar la lectura, se pone énfasis en el hecho de que los estudiantes pronuncien “correctamen-

te” las palabras, con la entonación adecuada. No hay, en cambio, una preocupación por la comprensión, por estimular la interlocución crítica. Así mismo, prevalece la concepción de que escribir es copiar palabras, frases o textos completos del libro al cuaderno o aprender ortografía.

Esta misma concepción explica por qué en un análisis que se hizo de los textos escolares del área del lenguaje aparece la escritura como ortografía o caligrafía (bonita letra), es decir, como “forma correcta de escribir”<sup>1</sup>.

La expresión escrita no se desarrolla escribiendo nuevamente lo que ya está escrito sino produciendo textos, reelaborándolos continuamente, haciendo textos que sean el producto de la re-

flexión de una lectura, de una visita, de algo que tenemos dentro, etc.

El énfasis se ha puesto en el cómo (pronunciación, entonación y articulación) y no en el qué decir. En la vida hablamos y escribimos cuando tenemos algo que decir y lo hacemos con la pronunciación y entonación adecuadas.

Detrás de la concepción prescriptiva hay el supuesto de que el lenguaje es expresión, es significante. Hay una preocupación por la forma y no por el contenido, por el qué decir y significar a través del lenguaje. El lenguaje es visto como un hecho formal, pasivo, ajeno a todo proceso de significación y comunicación humana.

Es tan paradójico este hecho que en la clase de lenguaje los niños no pueden manifestar sus miedos, temores e ideas; al contrario, la clase les sirve para aumentar sus temores y angustias.

Es igualmente paradójico que a pesar de que se insistió durante once años en la vocalización y articulación de palabras, los estudiantes ingresan a la universidad con serios problemas fonoarticulatorios. Todo ello porque se enfatizó en pronunciar y reproducir palabras y frases sueltas, artificiales, sin ningún sentido.

El trabajo que pone énfasis en el significante es limitado pues no tiene



1. Mora, Armando y Ochoa Ligia. 1995. "La escritura en los textos escolares de lenguaje." *Revista Colombiana de Lingüística*. Bogotá.

en cuenta el significado del signo lingüístico, lo que da lugar a prácticas comunicativas empobrecedoras y artificiales (sin motivos, sin finalidad).

Todo signo verbal está compuesto de significante y significado. La escuela debe atender ambos aspectos; si no lo hace no está estudiando propiamente el lenguaje.

El lenguaje es esencialmente significación, comprensión y socialización de la realidad. Es una interacción entre los hombres y como interacción, supone un conjunto de papeles (rol y papel son lo mismo) determinados por razones sociales y culturales.

El trabajo en el área del lenguaje consiste en desarrollar la lectura, entendido esto como educar la habilidad de interactuar con el texto leído; hacer explícita la información que aparece insinuada; poner en claro la estructura del texto; identificar las relaciones que se presentan; analizar y evaluar la tesis que se defiende y los argumentos que se dan para sustentarla; identificar si la información está soportada en datos objetivos o subjetivos; juzgar si el tratamiento del tema, por parte del autor, es exacto y completo, si es profundo o superficial; seleccionar, evaluar y emitir juicios personales en lo que respecta a la



calidad, valor, exactitud y confiabilidad de lo leído; disfrutar la lectura; determinar los procesos normativos que despierta el texto, etc.

En relación con la expresión oral se trata de estimular a los estudiantes para que asuman puntos de vista, justifiquen las ideas en información específica, en razones, en confrontación de posibilidades; escuchen y valoren la opinión del otro; expresen su interioridad.

A nivel de la escritura de lo que se trata es de significar en código escrito la experiencia que el hablante tiene del mundo, dar a conocer un punto de vista, expresar los sentimientos, producir

universos imaginarios y significativos, producir textos coherentes, funcionales y diversificados de manera regular y gradual.

Además, es necesario incrementar la lectura y la escritura teniendo en cuenta las funciones que cumplen en la vida, en contextos particulares y con propósitos específicos. Es imprescindible trabajar las habilidades comunicativas de manera funcional, es decir, que realmente sirvan para la comunicación cotidiana, que cumplan las funciones que les han asignado en la sociedad. Así en nuestra vida diaria leemos, por ejemplo, porque

buscamos información sobre algo que nos interesa; de igual manera, escribimos en algunas ocasiones, para comunicarnos con alguien que está ausente. No leemos para descifrar fonemas ni para identificar las sílabas.

Cuando se propone a los niños copiar del pizarrón oraciones vacías de significado o copiar textos de su propio libro con el único fin de practicar la escritura, cuando se hacen dictados con el objeto de detectar sus errores y asignarles como penitencia repetir cinco o diez veces cada palabra "mal escrita", cuando se les pide que lean en voz alta para ser evaluados y no para informar a



los demás, se está transmitiendo un mensaje implícito: La lectura y la escritura son actividades inútiles.

De este modo la lengua escrita deja de ser un instrumento de comunicación y un objeto de conocimiento para convertirse en un elemento cuya validez se restringe al ámbito escolar, porque sólo sirve para “aprender”, para recibir una calificación o para pasar de grado. (Lerner y otros, 1987)<sup>2</sup>.

La ortografía, la letra, la pronunciación y entonación son importantes para que nos entendamos, para que podamos expresar con claridad lo que deseamos comunicar. Por ello, no se está defendiendo aquí la idea de que no hay que ocuparse de ellas sino de que hay que enmarcar estas exigencias en actos comunicativos en donde el alumno comprenda el valor de estos elementos.

### Integración

En el artículo que se está comentando se valora como un gran aporte el hecho de que la ley general no considera como exigencia la integración. Se afirma que la integración de las áreas le quita profundidad, especificidad y posibilidad de comprensión a las disciplinas. Esto es cierto. Sin embargo:

1. La división curricular en disciplinas es una forma práctica para evaluar el conocimiento que el hombre ha construido. Obedece más a razones de metodología y a limitaciones del ser humano que a razones intrínsecas a las disciplinas, pues son innegables las profundas interrelaciones que hay entre ellas.

2. Uno de los graves problemas de la educación a nivel mundial es la atomización del conocimiento. Al aumentar la especia-

lización del conocimiento y la demanda de materias adicionales para diversos fines prácticos y sociales, tuvo lugar una creciente parcialización del mismo. A medida que se multiplicaron los campos especiales del contenido, y disminuyó el tiempo dedicado a cada uno de ellos, aumentó también el aprendizaje de información inconexa, gran parte de la cual es olvidada.

Esta fragmentación produce en los estudiantes la sensación de la inutilidad de las áreas, reduce la posibilidad de transferir el aprendizaje, de aplicarlo en situaciones vitales. Esto, a su vez, debilita la dinámica de la motivación.

<sup>2</sup> Lerner, Delia y otros. *Comprensión lectora y expresión escrita*. Aique, Venezuela, 1987, p. 20.

3. El contenido fragmentado impone las mismas limitaciones a la mentalidad del maestro: incapacidad para relacionar ideas en un contexto diferente del cual él mismo las ha aprendido y falta de disposición para buscar una aplicación más amplia a los principios propios de una materia.

4. La escuela no sólo debe ocuparse de la adquisición de conocimiento sino que hay otra serie de objetivos que debe cumplir, tal como el desarrollo de valores que permitan la convivencia humana. Esto no se puede lograr con una fragmentación y profundización en los contenidos ni con seminarios al margen del trabajo diario. Una pedagogía por proyectos o problemas facilita realmente el trabajo colectivo y la interiorización de valores como la cooperación, el respeto, la solidaridad, etc. Este tipo de pedagogía involucra distintas prácticas y diversos saberes que inciden en la búsqueda e implementación de soluciones adecuadas.

5. Un entrenamiento riguroso en disciplinas académicas no desarrolla las habilidades y capacidades más necesarias para satisfacer las exigencias de la realidad social. La mayoría de los problemas sociales prácticos no respetan los límites de las asignaturas, al contrario, atraviesan los linderos de las materias escolares.

El encasillamiento de las disciplinas escolares ha traído como consecuencia el fracaso de los jóvenes para solucionar sus problemas extraescolares, que suponen habilidades y conocimientos de variada índole. Las escuelas no les brindan oportunidades suficientes para dominar capacidades importantes que el mundo extraescolar les exige más tarde.

6. La no integración está en contravía de los planteamientos

modernos de la interdisciplinariedad. El conocimiento es tan complejo que los investigadores, cada vez más, sienten la necesidad de indagar sus problemas aunando esfuerzos de distintos especialistas.

En el área de lenguaje, el desarrollo de las habilidades comunicativas en relación con otras áreas, debe ser un principio pedagógico por seguir. Sé por mi experiencia como docente que a los estudiantes se les facilita mucho más incrementar sus habilidades comunicativas si se trabaja en torno a diferentes tipos de referentes.

Así mismo, la integración al interior del área es fundamental: me parece conveniente que en el plan de estudios que se recomienda en el artículo aparezcan las habilidades comunicativas como rótulo del área, pero las asignaturas que se proponen son inadecuadas, pues aparece separada la lectura de la escritura y de la expresión oral. En los cursos de comunicación que oriento, la lectura aparece como una fuente de información —entre otras posibles— para resolver una pregunta que cada participante tiene y alrededor de la cual está estructurando su escrito. Escrito que supone diversas prácticas de comunicación oral. En esta forma, todas las habilidades comunicativas se trabajan a propósito del escrito de cada estudiante.

Si se trabajan las habilidades comunicativas de manera integral y relacionadas con las diversas áreas del conocimiento, si se comprenden los fenómenos del lenguaje desde un paradigma no prescriptivo, si se atiende tanto al significado como al significado y si se desarrollan las habilidades comunicativas en y para la vida, se pueden superar, en parte las deficiencias comunicativas que presentan en la actualidad no sólo estudiantes sino también profesores □

## COMUNIDAD ACADEMICA DE EDUCADORES



Bibliografía recomendada sobre currículo.

El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Gimeno Sacristán.

El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Kemmis. S.

El currículum oculto. Torres Jurjo.

Investigación y desarrollo del currículum. Stenhouse L.

Pensar y Actuar. Un enfoque curricular para la educación integral. Clara Franco.

Educación Física, movimiento y currículum. Arnold.

Proyecto curriculares y práctica docente. Martínez Bonafé.

Currículo y modernización. Martínez Boom y otros.

Escuela y currículum. Comisión Pedagógica. ADE.

Solicítelos en las principales librerías o a nuestros representantes regionales.

**Si no los encuentra, pídalos a:**

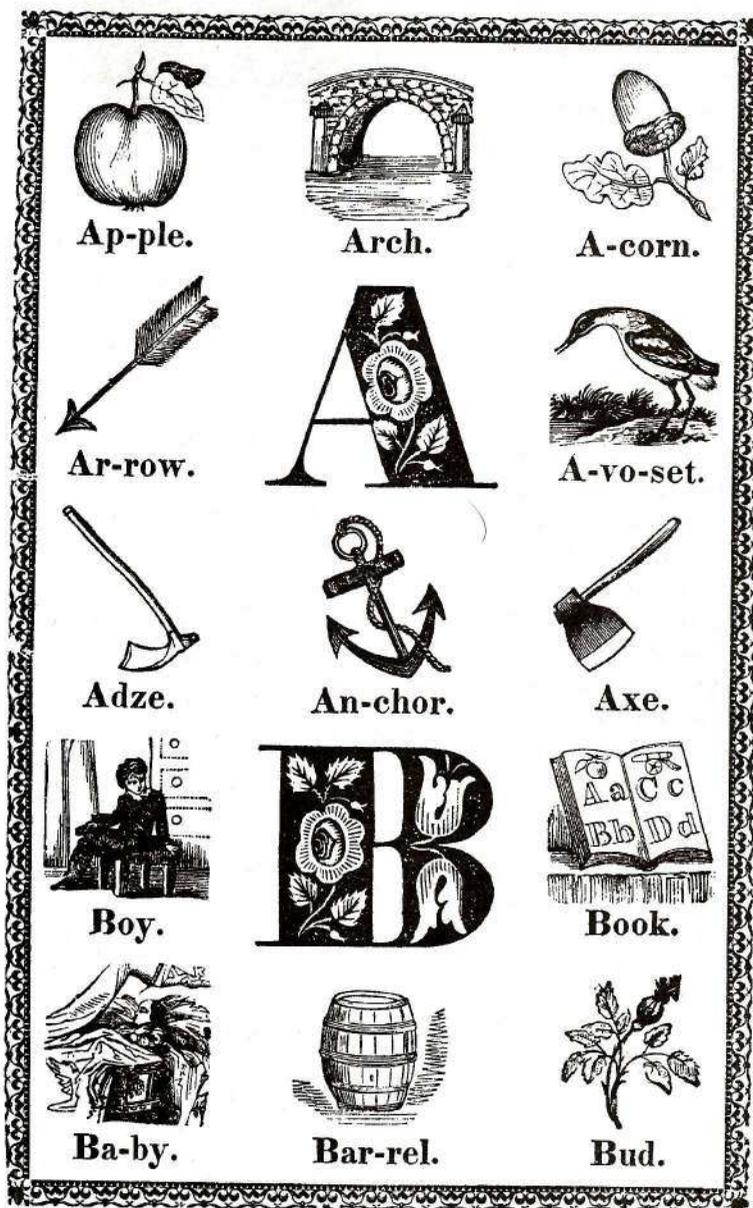


Cooperativa Editorial Magisterio  
Sede Principal Avda. 34 No. 20-58  
Tels.: 3383605 - 3383606  
Fax: 2884818.  
Sede Norte: Calle 134 No. 30-72  
Santafé de Bogotá, D.C.

# Proyecto "Cofe" (Colombian Framework for English) Marco referencial para la enseñanza del inglés

Melba Ligia Cárdenas B.

Coordinadora proyecto Cofe-Universidad Nacional de Colombia



El proyecto Cofe es una tentativa con junta de Colombia y Gran Bretaña para mejorar la calidad de la preparación de los profesores de inglés en Colombia. Para lograr dicho objetivo es necesario producir un cambio cualitativo a nivel de pre-grado, diseñar y llevar a cabo un programa para la preparación de profesores que incluye componentes tanto teóricos como prácticos y establecer procedimientos apropiados de evaluación. Lo anterior implica involucrar en el proyecto a todas las universidades colombianas que lleven a cabo programas de licenciatura, tanto en Bogotá como en las otras regiones, y prever acciones para que las innovaciones que se den en las universidades lleguen a los profesores que se desempeñan en la educación secundaria y primaria, a través de programas de formación. El impacto de este cambio será el mejoramiento del nivel de enseñanza del inglés en dichos niveles escolares.

## 1. Cobertura poblacional

Los ejecutores del proyecto han sido: por el Reino Unido, el Consejo Británico y la Agencia para el Desarrollo Extranjero (ODA); por Colombia, cuatro universidades en Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. En total, se cuenta con la participación de 29 universidades que ofrecen programas de licenciatura en inglés en el país.

El equipo central del proyecto Cofe está conformado por un asesor británico y por los coordinadores de las cuatro universidades ejecutoras en Santafé de Bogotá quienes se encargan de planear, consultar y colaborar en la implementación del proyecto. Es importante anotar que los comités de coordinación y de orientación del proyecto están conformados por representantes de Planeación Nacional, el Ministerio de Educación Nacional (División de Relaciones Internacionales), la embajada británica, el Consejo Británico, el Icfes y el Instituto electrónico de Idiomas. Además, con el fin de garantizar la cobertura del proyecto a nivel nacional, se cuenta con coordinaciones regionales a saber: zona sur, Universidad del Valle; zona oeste, Universidad del Quindío; zona norte, Universidad del Magdalena; zona este, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Tunja; zona central, universidades ejecutoras.

## 2. Descripción del proyecto

El estudio de los programas de licenciatura en 29 universidades colombianas, así como la aplicación de un test de proficiencia en inglés, a estudiantes próximos a graduarse en dichas instituciones arrojó las siguientes conclusiones: en primer lugar, hay diferentes prioridades en las universidades respecto a lo que se considera el contenido apropiado y diferentes percepciones sobre lo que constituye la metodología adecuada para la preparación de futuros profesores de lengua. Estas diferencias se notan especialmente en la cantidad de tiempo que le dedican las distintas universidades al desarrollo de la lengua inglesa durante los cuatro años del pro-

grama, y en el tiempo asignado a la preparación profesional y a la práctica docente en inglés. Por otra parte, los tests mostraron que los niveles de inglés de los estudiantes próximos a graduarse están, en muchos casos, muy por debajo del requerido por futuros profesores. El promedio de las notas que obtuvieron los estudiantes que tomaron el examen intermedio reveló que sólo ocho de las 26 universidades examinadas pasarían un examen reconocido internacionalmente en este nivel; en cuanto a escala avanzada las notas promedio indicaron que solamente dos universidades alcanzaban el promedio requerido.

---

Se tiene la certeza de que la enseñanza de la lengua extranjera se basa en principios relacionados con la naturaleza de la lengua y del aprendizaje de la misma, el contexto de aprendizaje y la naturaleza y el contexto de la enseñanza. En vista de ello, el sílabo debe ser multidimensional; es decir, debe tener en cuenta no solamente elementos lingüísticos tales como estructuras nociones, funciones, temas y situaciones sino, también, la integración de las habilidades de la lengua y los procesos de aprendizaje requeridos para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

---

Con el fin de mejorar el nivel de proficiencia en el idioma y el desempeño profesional de los egresados de los Programas de Licenciatura en Inglés se acordó establecer normas generales para el nivel de logro. Así pues, las universidades participantes desarrollarán el contenido y la metodología de sus programas para alcanzar los objetivos ya mencionados. Este desarrollo se basará en la discusión e implementación de los documentos producidos por miembros del proyecto, tanto en Colombia como en la Universidad de Thames Valley, en la Gran Bretaña, a donde viajan grupos de becarios constituidos por profesores universitarios para estudiar áreas de interés común.

Las universidades participantes realizan intercambios de información por medio del boletín del proyecto (Newsletter), de folletos, seminarios y conferencias y cuenta además, con los coordinadores de proyecto para consulta y asesoría. La publicación de los avances del proyecto permitirá que las universidades no participantes y los profesionales colombianos de la enseñanza del inglés conozcan sus contenidos y significados.

## 3. Fundamentación teórica para el currículo de la licenciatura

*“Currículo es un concepto muy general que implica considerar factores filosóficos, sociales y administrativos, los cuales contribuyen a la planeación de un programa educativo”. (Allen: 1984).*

A partir del análisis de los programas existentes y de las exigencias de la época actual se considera *perfil específico* del futuro profesor de inglés que aparece a continuación:

— Profesional *competente*, conocedor de la teoría sobre la naturaleza de la lengua, de los procesos de enseñanza-aprendizaje generales y de la lengua extranjera en particular. Hábil en el manejo de estos procesos y en el manejo oral y escrito de la lengua extranjera.

— Profesional *autónomo*, responsable de su continuo desarrollo personal y profesional, primero como estudiante y luego como docente.

— Profesional *reflexivo*, capaz de analizar críticamente su desempeño.

— Profesional *administrador* de los procesos de aprendizaje, cuyo papel es el de planear, organizar, dirigir y controlar el trabajo de los estudiantes con el objeto de promover cambios y provocar innovaciones exitosas.

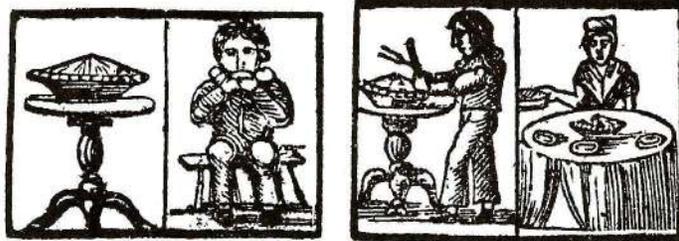
— Profesional *investigador*, que utiliza la información con el objeto de contribuir con ideas novedosas a su propio desarrollo y al desarrollo de la profesión en general.

— Profesional *consciente* de las características de su propio contexto.

El modelo para la configuración general de la licenciatura consta de cuatro componentes fundamentales: Desarrollo de la lengua inglesa, fundamentos de psicología, educación, psicología y lingüística, preparación profesional específica y experiencia inicial en investigación (Bastidas, et al: 1992).

### Desarrollo de la lengua inglesa

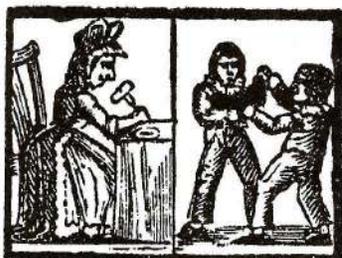
Para llevar a los estudiantes de la licenciatura por alcanzar un nivel de inglés reconocido interna-



A An Apple-pie. B Bit it.



C Cut it. D Dealt it.



E Did eat it. F Fought for it.



G Got it. H Had it.

cionalmente como intermedio superior o avanzada es necesario enseñar el componente de desarrollo de dicha lengua durante toda la carrera, por un tiempo de unas 1200 horas.

Se tiene la certeza de que la enseñanza de la lengua extranjera se basa en principios relacionados con la naturaleza de la lengua y del aprendizaje de la misma, el contexto de aprendizaje y la naturaleza y el contexto de la enseñanza. En vista de ello, el sílabo debe ser multidimensional; es decir, debe tener en cuenta no solamente elementos lingüísticos tales como estructuras nociones, funciones, temas y situaciones sino, también, la integración de las habilidades de la lengua y los procesos de aprendizaje requeridos para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa. Respecto a este último elemento se hace énfasis en el hecho de que los estudiantes, como futuros profesores de inglés, observen los métodos que se emplean con ellos y discutan las ra-

zones para usarlos. De esta manera se crean fuertes vínculos entre el componente de desarrollo de la lengua y el posterior y más formal tratamiento de la metodología de la enseñanza del inglés.

### Preparación profesional: metodología y práctica en la enseñanza

Como en la mayor parte de las instituciones esta área es la más descuidada y, por consiguiente, la que causa mayor preocupación, se recomienda

intensificar el tiempo que se dedica a este componente iniciar la formación profesional específica a más tardar en el tercer semestre y dedicar los dos últimos semestres a la práctica docente, una supervisada y la otra autónoma. Esta debe ser respaldada por una serie de seminarios en donde se pueda ampliar el conocimiento y recibir guía en la búsqueda de soluciones y en el análisis de las experiencias pedagógicas. Así aprovechan los estudiantes dos tipos de conocimiento: el de hechos, datos y teorías que provienen, generalmente, de la investigación ("conocimiento recibido") y el obtenido por medio de la experiencia y la reflexión sobre esa experiencia ("conocimiento experiencial") (Wallace: 1991).

Para este componente se plantean cuatro objetivos primordiales: Primero, crear y desarrollar una conciencia profesional del papel de los profesores en su contexto socio-económico político y cultural. En segundo lugar, dar a

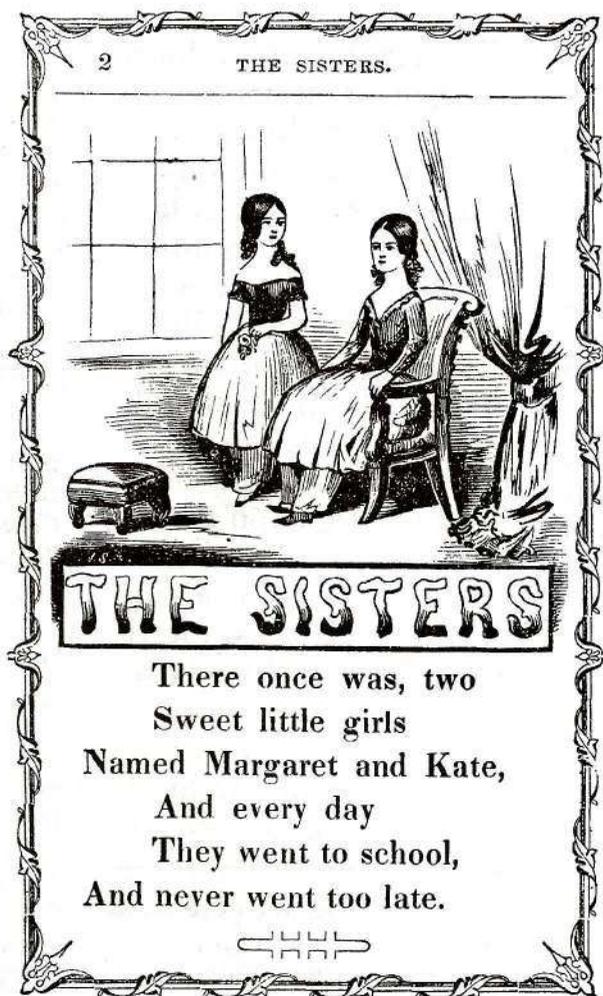
los estudiantes la oportunidad de analizar y reflexionar respecto a teorías predominantes sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, sobre la medición de conocimientos, sobre la evaluación y sobre el uso de los materiales existentes. Asimismo, se propone dar a los estudiantes oportunidades, en situaciones simuladas y reales, de reflexionar y actuar con base en su propia experiencia. El cuarto objetivo consiste en ayudarlos a convertirse en personas autónomas e investigadoras, conscientes del hecho de que la educación del profesor es un proceso continuo de desarrollo que 'puede hacerse sólo por y para sí mismo' (Ibid: 1991).

Respecto a la metodología para el componente de preparación profesional es vital integrar la teoría y la práctica llevando a cabo actividades tales como observación de clases, micro-enseñanza, estudio de casos, seminarios y talleres. De esta manera los futuros docentes pueden desarrollar su autonomía, competencia, habilidad y compromiso profesional.

### Evaluación, test e investigación - acción

Estos tres temas fueron abordados en el "Working Document 3" (Documento de Trabajo 3: 1993).

**Evaluación:** Este es un elemento esencial, si queremos que las innovaciones del proyecto respondan a las necesidades de nuestro contexto. Como factor en la



formación de docentes, la evaluación —tanto formativa como sumativa— permite el crecimiento profesional de profesores y alumnos y el mejoramiento del currículo. Los estudiantes deben participar en el proceso de evaluación no sólo porque su perspectiva es importante sino, también, para desarrollar su conocimiento y habilidad en el proceso, de modo que adquieran confianza y usen la evaluación en su futura carrera profesional.

**Tests:** Es importante informarle al estudiante acerca de lo que ha alcanzado en la lengua extranjera y determinar los logros de grupos de estudiantes, de tal manera que se tomen decisiones de tipo educativo. De ahí la necesidad de buscar criterios comunes

suministrados por tests de proficiencia que conduzcan al mantenimiento de un promedio equivalente en el país, sin que ello implique el desconocimiento de los contextos educativos particulares. Lo anterior no significa que se limite el propósito de los tests a la sola selección. Las pruebas que aplique el profesor en su clase sirven como ayudas educativas y tienen que ver con el proceso evaluativo que conduce a mejorar la efectividad de la enseñanza, una vez realizados los ajustes pertinentes.

### Investigación - acción:

Es pertinente explorar lo que acontece en el salón de clase, con miras a la solución de los problemas, a la comprensión, cambio o innovación de los procesos que allí ocurren y al mismo desarrollo profesional. Por lo anterior, es recomendable introducir la investigación en el currículo de nuestro programa de licenciatura, desarrollando así en los estudiantes el proceso de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Sin desconocer la importancia de enfoques tales como el experimental, el psicométrico o el etnográfico, el Proyecto Cofe hace énfasis en la investigación en el aula. Dicho enfoque debe ser positivo, es decir, práctico y pertinente, y conducente a la acción en el aula.

La investigación-acción es un enfoque que hace reflexionar a los docentes en su trabajo y los ayuda a tomar decisiones en un período corto de tiempo. Un rasgo importante de la investigación-acción en el aula radica en que el docente puede llevarla a cabo usando datos de lo que ocurre en

sus clases o en las de sus colegas. Como apunta Allwright y Bailey (1991), la investigación en el salón de clase se centra en lo que ocurre realmente en él y no en probar las prescripciones en otros en cuanto a lo que debería ocurrir allí.

El proceso de investigación-acción comprende cuatro aspectos principales, los cuales están ligados a un ciclo dinámico (Kemmis y McTaggart, 1985): el desarrollo de un plan de acción para mejorar lo que está ocurriendo, la acción para implementar el plan, la observación de los efectos de la acción en el contexto en el cual ocurre y la reflexión en torno a estos efectos como base, tanto para planeaciones futuras como para acciones subsiguientes.

#### Componente de fundamentación

Los componentes para la formación de futuros docentes ofrece bases sólidas que les permiten desempeñarse como usuarios, como analistas, y como profesores de la lengua inglesa. Indudablemente, la exploración de áreas tales como la psicología, educación, la psicología y la lingüística les darán una fundamentación para asumir los papeles antes citados.

4. Centros de recursos: El proyecto también establece Centros de recursos de lengua para uso, tanto de público, en general, como de los estudiantes y profesores. El propósito de dichos centros es brindarle a los profesores de inglés de las diferentes instituciones de la ciudad y de la región la oportunidad de ampliar su conocimiento acerca del idioma y de la metodología para su ense-

Es pertinente explorar lo que acontece en el salón de clase, con miras a la solución de los problemas, a la comprensión, cambio o innovación de los procesos que allí ocurren y al mismo desarrollo profesional.

Por lo anterior, es recomendable introducir la investigación en el currículo de nuestro programa de licenciatura, desarrollando así en los estudiantes el proceso de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

ñanza. Se espera que éstos constituyan un espacio compartido entre los departamentos de lenguas de las universidades y los profesores de los colegios, donde se lleven a cabo cursos tendientes al desarrollo profesional de estos últimos, y para lo cual se requiere la colaboración de entidades tales como las Secretarías de Educación. Sólo de esta manera el proyecto será en realidad 'un proyecto integrado'.

Como podrá observarse, el Proyecto Cofe plantea un marco de sugerencias al currículo de la licenciatura, el cual repercutirá en el desempeño de los docentes y en el incremento de la competencia en la lengua extranjera de los estudiantes de los niveles escolares en que aquellos han de desempeñarse. En su empeño por

replantear el programa de formación de educadores de inglés, el proyecto define planes a corto, mediano y largo plazos y reconoce la importancia de la flexibilidad del proceso curricular. Con ello se buscan soluciones al problema de la desactualización, desde el punto de vista científico y técnico, y al de la desarticulación entre el sistema educativo y el desarrollo mismo del país □

*Si desea mayor información, puede comunicarse con la Universidad Nacional de Colombia - Centro de Idiomas Extranjeros Tel. 2687627 - 2682163*

#### Bibliografía

ALLEN, J.P.B. *General Purpose Language Teaching, a variable focus approach*. En C.J. Brumfit (ed), 1984.

ALLWRIGHT, R. y BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

BASTIDAS, et al. "A Proposal of a Framework for the Teaching of English in the Colombian B.A. Programmes". Discussion Document 1. Sin publicar, 1991.

CARDONA, et al. "A proposal of a Framework for the Teaching of English in the Colombian Licenciaturas Pro-programmes". Discussion Document 2. Sin publicar, 1992.

GOMEZ, et al. *Working Document 3*. Sin publicar, 1993.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. *The Action Research Planner*. Victoria, Deakin University Press.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Glasgow, Cambridge University Press, 1991 □

# El proyecto RED en el área de Física

Eduardo Zalamea G. Clara Camargo U.  
Jorge Zamora G.

Profesores Universidad Nacional de Colombia



## 1. Presentación

En el marco teórico del subproyecto "Capacitación de docentes de Física a nivel de enseñanza media básica a través de la exploración analítica de sus concepciones y actitudes, y propuesta de nuevas alternativas metodológicas", que hace parte

del Proyecto RED de la Universidad Nacional, se plantea que la labor del docente será eficiente en la medida que posea tres fundamentaciones, a saber: en primer lugar, el maestro debe poseer una profunda fundamentación científica que le permita superar saberes simplistas, erróneos o repetitivos; en segundo

lugar, debe poseer una fundamentación epistemológica, en cuanto se ha formado una concepción acerca de cómo el alumno aprende lo que se le pretende enseñar, y de los obstáculos que debe superar para ello; y, en tercer lugar, como consecuencia de los elementos anteriores, el docente debe poseer una fundamentación metodológica que le permita elaborar sus propias estrategias de enseñanza y lo alejen de reiterar lo que a él le repitieron y en la misma forma.

También se plantea que el objetivo central de la propuesta de capacitación en Física del Proyecto RED se orienta a garantizar, en la práctica, la consolidación real de estas tres fundamentaciones en los docentes de ciencias naturales. Lateralmente, esta propuesta de capacitación implica un componente investigativo, pues posibilita la descripción y caracterización, tanto del saber de maestro como de sus concepciones acerca de cómo aprenden los alumnos lo que él les enseña, y de las estrategias que utiliza en el aula de clase.

El instrumento mediante el cual se pretenden lograr los objetivos propuestos en el subproyecto de Física, es el "Taller de discusión de situaciones problemáticas", el cual permite evidenciar, tanto el grado de solidez de los conocimientos científicos de los docentes como sus concepciones y actitudes respecto de su quehacer pedagógico, y propiciar circunstancias para que los docentes logren las adecuadas fundamentaciones aludidas, lo cual es la razón de ser en la propuesta de Capacitación del proyecto RED.

## 2. El taller de situaciones problemáticas

Una sesión del taller se desarrolla en líneas generales así: Ini-

cialmente se plantea al grupo de docentes una situación problemática, extraída de las que son utilizadas por ellos en el aula de clase. Esta situación debe ser tal que su solución involucre todo un cuerpo teórico completo, y no un aspecto puntual y menos aún operacional, de alguna parte de la física.

En grupos pequeños, los capacitandos abordan colectivamente la solución del problema. La experiencia indica que el nivel de discusión es siempre profundo y son raras las ocasiones en las que el grupo llega a un acuerdo. Durante estas discusiones se evidencian la idoneidad y las deficiencias de las elaboraciones teóricas de los profesores, las cuales son criticadas por sus propios colegas. En sus argumentaciones defensivas los docentes acuden a los procesos de enseñanza que emplean con sus estudiantes, evidenciando, igualmente, su capacidad o falencia. La reflexión analítica sobre estas circunstancias pone al docente en una actitud ideal de aprendizaje. Después de que cada grupo ha discutido ampliamente la situación, expone ante el grupo general sus logros y dificultades debatiendo todo lo ocurrido.

La labor de los directores del taller no consiste en solucionar problema alguno sino en evidenciar, ante los docentes, las inconsistencias teóricas, epistemológicas o metodológicas que manifiestan en sus argumentaciones, tomando atenta nota de ellas.

Sólo en el caso en que la discusión no conduzca a la solución científica convencional, los direc-



tores del taller, exponiendo la teoría pertinente, solucionan el problema, haciendo hincapié en la forma como esa teoría soluciona los conflictos presentados y destruye las inconsistencias evidenciadas.

La parte final, tan esencial como las anteriores, se ocupa del análisis y discusión, tanto en grupos pequeños como en el general, de las causas por las cuales los docentes consideran que solucionaron mal, o no solucionaron, la situación problemática, conduciendo estos análisis a una toma de conciencia respecto a las dificultades que pueden tener los alumnos en la asimilación de la teoría de la física, objeto de la discusión, y a una toma de decisiones respecto a cómo actuar en situaciones concretas de aula de clase, propiciando de esta manera la determinación de sus propias estrategias metodológicas.

Todas las actividades del taller son dirigidas por tres, o cuando menos, dos docentes de Física de la Universidad Nacional. La ra-

zón de esta nutrida presencia se basa en el convencimiento de la profunda y trascendental importancia que significa, en estos momentos para el país, la capacitación de los docentes y porque, dada esa importancia, cualquier determinación en la orientación del Taller tendrá mayor probabilidad de éxito si está sujeta al análisis de por lo menos, dos criterios.

Es evidente que con este instrumento de trabajo se logran los objetivos propuestos, pues las interacciones abiertas de los docentes permiten detectar y sistematizar sus concepciones y actitudes

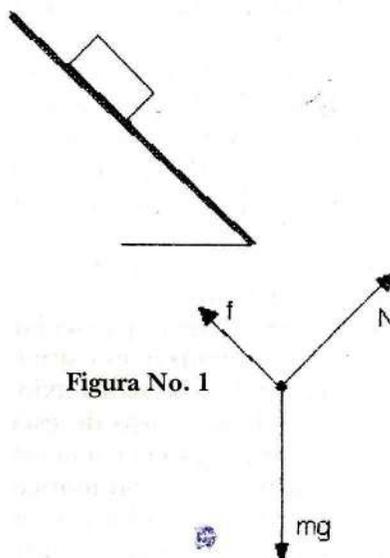
científicas, epistemológicas y metodológicas. Parece, también, evidente que los profesores, dándose cuenta de las dificultades concretas que tienen al intentar la solución de la situación problemática, descubren sus carencias teóricas, creándoles la necesidad de reelaborar crítica y conscientemente la información científica que ya poseen. Asimismo, toda la actividad del taller conduce al capacitando a recontextualizar sus concepciones epistemológicas y metodológicas en cuanto que, de manera consciente, vivencia los procesos que seguramente han de realizar sus alumnos al tener que andar un camino semejante al que él está recorriendo.

### 3. Eventos realizados

En el área de la Física el Proyecto RED ha estado llevando a cabo dos actividades continuadas de capacitación. La primera se

inició con un Seminario Taller en las dos primeras semanas de julio de 1994 y ha continuado con sesiones de apoyo en reuniones mensuales, donde participan diez docentes de física de Santafé de Bogotá. La segunda se inició con el segundo Seminario Taller que se llevó a cabo del 25 de noviembre al 16 de diciembre de 1994, con la asistencia de 15 docentes de Física, procedentes de Riohacha (Guajira), Soledad y Barranquilla (Atlántico), Quibdó (Chocó), Líbano (Tolima), Popayán (Cauca) y Santafé de Bogotá D.C. Dentro del espíritu de estos talleres se han llevado a cabo actos de capacitación semejantes, dirigidos por el Programa Re-Creo de la Universidad Nacional en íntima relación con el Proyecto RED. En estos programas han participado 15 docentes de física de la capital y veinte docentes de Icononzo (Tolima), Pereira y Marsella (Risaralda). Las actividades en todos estos eventos fueron prácticamente las mismas y sus desarrollos particulares tienen también un alto grado de similitud. Aunque tanto el desarrollo de las actividades como los desempeños de los docentes en cada una de ellas, presentan múltiples aspectos que ameritan serios análisis; en la siguiente sección nos referiremos a un aspecto al que no se le ha prestado atención.

Sin embargo, conviene anotar antes que todas estas actividades de capacitación han logrado las más claras manifestaciones de los docentes acerca de la necesidad de adoptar un cambio radical de actitudes en su trabajo, reconociendo la necesidad de iniciar la revisión de los contenidos teóricos en grupos de estudio con sus colegas y de modificar su estilo y estrategias de enseñanza. Todo parece



indicar que estas manifestaciones verbales están siendo realidad en las aulas de clase, como se ha podido apreciar durante las visitas de los profesores de la Universidad a los colegios donde trabajan estos docentes.

#### 4. Algunos hechos

Una de las situaciones problemáticas tratada durante los talleres fue la siguiente: Un ladrillo reposa sobre una tabla inclinada. La tabla y el ladrillo efectivamente estaban a la vista de todos. Inicialmente se les solicitaba que pintaran el diagrama de fuerzas

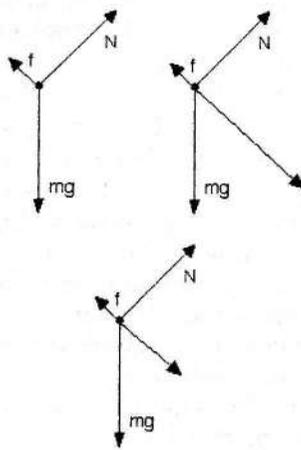


Figura No. 2

“reales” sobre el ladrillo. Salvo pocas excepciones, la gran mayoría pinta diagramas correctos como el indicado en la figura 1, y aseguran que este diagrama es tal, que la suma de esas tres fuerzas es cero.

A continuación se le daba al ladrillo un empujón hacia abajo (a lo largo del plano), el cual después de descender un cierto tramo se detenía. Les pedíamos, entonces, que dibujaran el diagrama de fuerzas sobre el ladrillo en el instante en que había recorrido la mitad de la trayectoria. En todos los casos los diagramas pintados fueron los que se indican en la figura 2.

No es por ahora nuestro propósito narrar los debates suscitados en nuestros intentos de que los docentes evidenciaran las contradicciones de estos tres diagramas con las teorías de Newton que ellos enseñan, ni los análisis de esos fecundo debates, pues esto nos llevaría a repetir circunstancias que ya han sido analizadas en otros artículos (1). Veamos por ahora un hecho más.

Durante la discusión surge la inquietud entre los docentes acerca de que la fuerza de rozamiento que la tabla le aplica al ladrillo debe variar a medida que desciende. Había quienes afirmaban que esa fuerza de rozamiento iba disminuyendo, mientras otros afirmaban que aumentaba. Entonces al preguntarles a estos profesores de Física, por qué esa fuerza varía, argumentan de las siguientes formas:

— Eso es lo mismo que cuando un barco avanza sobre el agua, el agua le empuja con

1. Zalamea, E., París, R. 1989. “¿Sabe el Maestro de Física qué Enseña?” *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, España.

una fuerza que depende de su peso, pero si no tiene motor se detiene; aquí pasa lo mismo.

— Cuando uno va manejando un carro y frena, lo hace poco a poco; primero aprieta suavemente el freno y después duro hasta que el carro para. Lo mismo le pasa al ladrillo, la fuerza de rozamiento primero es pequeña y luego va aumentando hasta detenerlo.

— Si el plano es horizontal la fuerza es constante. Como ahora el plano es inclinado la fuerza va aumentando hasta detener el ladrillo.

— La fuerza de rozamiento tiene que ir variando, pues eso es igual a cuando un cuerpo va cayendo; a medida que cae la fuerza de rozamiento con el aire es cada vez mayor.

— *Eso es verdad, yo leí en un libro que la fuerza de rozamiento crece a medida que el cuerpo se mueve; en el aire efectivamente sucede eso.*

Sería muy interesante cuestionar la validez de estas afirmaciones independiente de sus propósitos, pero tampoco esto nos ocupará ahora. Mientras tanto llama la atención que ninguno de estos argumentos recibe el más mínimo rechazo por parte de los participantes, y más aún llama la atención, que no únicamente en este caso sino que en cualquier situación problemática generalmente aparecen argumentos con características iguales a las anteriores; características que se analizan a continuación.

## **5. ¿Teoría no! ¿Analogía sí!**

Un propósito implícito en los procesos de enseñanza de la física debe ser que en situaciones problemáticas nuevas el aprendiz acuda a la teoría para resolver exitosamente la cuestión. Cuan-

do un alumno logra esto decimos que ha asimilado la teoría, y entre más compleja sea la situación problemática y más sutil la aplicación de la teoría, es posible establecer el nivel de apropiación y profundidad de esa asimilación conceptual.

Es el caso de la mecánica newtoniana la aplicación de la teoría a una situación particular consiste en visualizar esa situación a la luz de los cuatro axiomas newtonianos. Visto de esta manera, podría parecer sencilla la aplicación del cuerpo teórico newtoniano. Sin embargo, es para todos bien conocido que son relativamente pocas las personas que los asimilan, dado el carácter altamente formal de esos axiomas y el cúmulo de obstáculos epistemológicos que contra su asimilación se presentan. Entre quienes las deben asimilar están los profesores de física que tienen como principal tarea enseñar a sus alumnos la mecánica de Newton.

Por tanto, no puede menos que ser desconsolador evidenciar que ante una circunstancia sin ningún carácter de complicación o sutileza, el docente de física no acuda en lo más mínimo a la teoría que enseña, bien sea para cimentar sus afirmaciones o para resolver los conflictos suscitados, como sucedió en la experiencia descrita. Cuando los directores del taller solicitaban a los docentes que convalidaran sus afirmaciones a la luz de las teorías de Newton, estas solicitudes eran carentes de sentido para ellos.

Pero, si no es la teoría lo que orienta al maestro para solucionar una situación problemática, entonces ¿qué lo guía? Repetidas experiencias nos permiten afirmar que la analogía entre hechos (analogía factual), es lo que fundamenta las argumentaciones del docente. Lo que sucede en una

circunstancia le explica al maestro lo que pasa en otra circunstancia diferente. ¡Lo que le sucede al barco cuando se desplaza sobre el agua le explica lo que le sucede al ladrillo que desciende sobre un plano inclinado! ¡No es ninguna teoría científica lo que le explica lo uno y lo otro, sino que así como el barco frena, así le pasa al ladrillo! No desconocemos que una buena analogía constituye un valioso argumento didáctico para ilustrar contenidos o aspectos que en otra forma pueden pasar inadvertidos, y que el argumento “por analogía” puede desempeñar un papel no despreciable como estrategia de razonamiento informal en la resolución de problemas. Pero esto es muy distinto a presentarlas como “la explicación” de la situación problema. Analogías factuales, como las ejemplificadas en los hechos narrados, no sólo se apartan de esos propósitos sino que presentan características que conviene anotar.

Presentar una analogía factual como “explicación”, implica que inconscientemente se subvaloran las capacidades de comprensión, de análisis lógico, de generalización y de inferencia del interlocutor, pues se le va convenciendo sutilmente de que siendo incapaz de procesar la teoría, se contenta con un ejemplo. La noción de explicar no puede basarse en el parecido, la imagen fácil y rápida no puede sustituir a la comprensión sólida y clara.

Decíamos que la analogía sí puede tener su razón de ser como argumento didáctico, pero no antes del argumento teórico sino después de él. Tiene sentido después del análisis de la dinámica y cinemática del movimiento planetario, reconocer que el sol y la tierra desempeñan papeles análogos a los de la tierra y la luna, pues es la teoría la que le da sentido a esta compa-

ración (analogía teórica). Pero no puede ser explicación del movimiento de la tierra el movimiento de la luna; la luna no se mueve así porque la tierra se mueve así (analogía factual). Y tiene sentido después de estudiar el movimiento armónico de un bloque sujeto a un resorte y de analizar o describir el comportamiento de un circuito LRC, hacer exultar de gozo al estudiante ante la cautivante analogía de sus descripciones matemáticas (analogía teórica); pero cuando menos es abusivo decirle a alguien que aún no ha estudiado lo uno o lo otro, que eso es muy fácil, porque la masa corresponde a la capacitancia y el resorte corres-

ponde a la bobina (analogía factual) y que si entiende lo uno, sabe lo otro porque es lo mismo. ¡Analogías sí, pero después de las teorías!

## 6. Un comentario final

Ante circunstancias como las descritas, tiene sentido preguntarse cómo debe ser la capacitación de los docentes y las especializaciones de maestros, tan en boga hoy en día. ¿Tendrá sentido que un gran científico se pare frente a un grupo de docentes de física en ejercicio y les repita las leyes de Newton en forma idéntica a como hace unos años se las

repitió en la Universidad otro colega, convencido que ahora sí se las está diciendo bien? ¿Y tendrá sentido que les "dicten" conferencias sobre hamiltonianos, lagrangianos y teorías generales de relatividad, con el fin de que estos docentes, que no dibujan bien las fuerzas que actúan sobre un ladrillo que resbala sobre una tabla, actúen con eficiencia en sus aulas de clase? ¿O por ventura, capacitar al docente de física significa dictarle elocuentes conferencias sobre las maravillas del constructivismo, en las cuales no se pronuncia una sola palabra de la física que enseña todos los días? □

# ONCE PISOS PARA QUE SUBA DE NIVEL

UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS  
Y CULTURALES COMFENALCO  
SEDE COLOMBIA

Del primero al último piso,  
un edificio en el centro de Medellín  
dedicado al desarrollo cultural,  
programas de formación y capacitación  
para los antioqueños.

- Instituto de Educación Formal para Jóvenes y Adultos: termine su primaria o bachillerato.
- Instituto de Educación No Formal COMFENALCO: capacitación laboral.
- Fomento a la Microempresa: Capacitación, asesoría y crédito.
- Centro de Actualización Empresarial.
- Programas de Inglés, Música, Sistemas e Informática.
- Desarrollo del Pensamiento Creativo-CRISOL.

VIGILADO

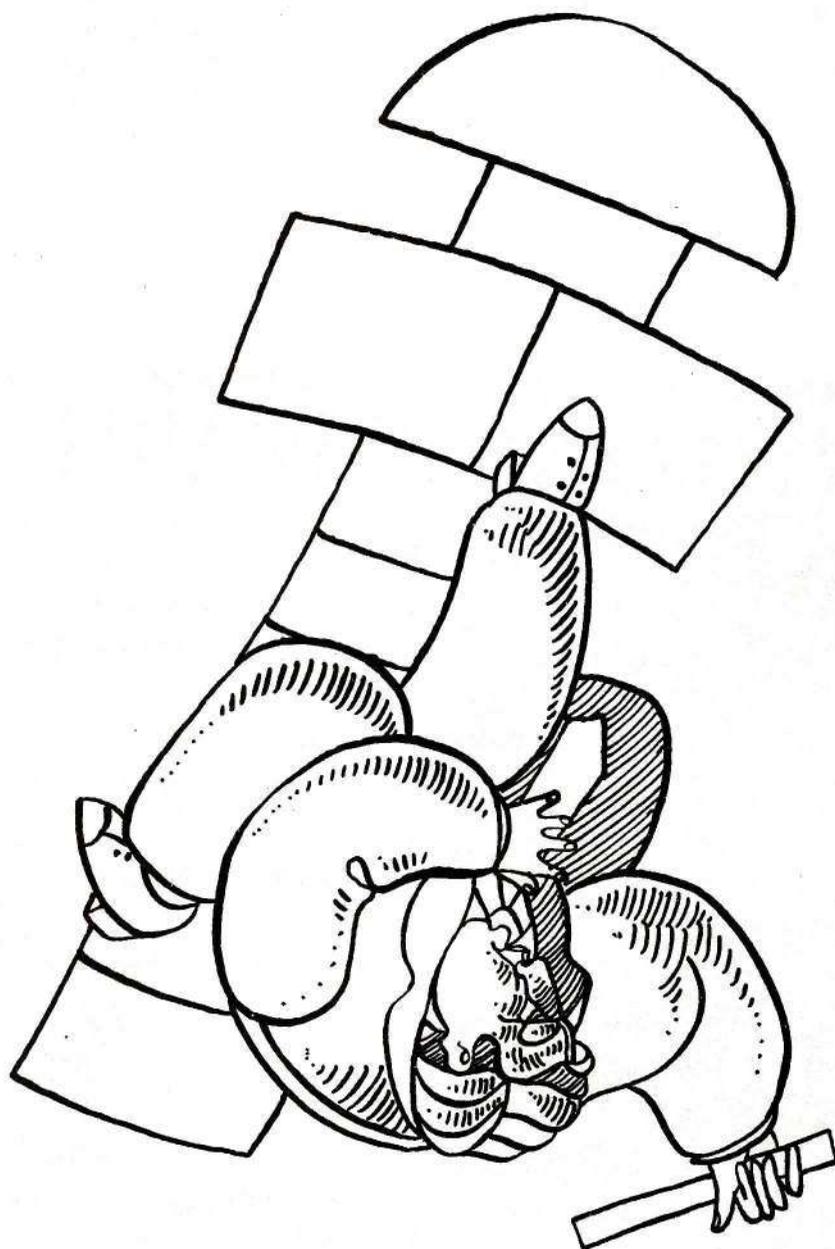


INFORMES Y MATRICULAS: Calle 50 No. 54-32 Medellín. Conmutador: 511 59 66.

# Colegios de secundaria y desarrollo social en Bogotá: 1900-1930\*

Víctor Manuel Prieto

Universidades Incca de Colombia y Libre  
Miembro de la Comisión Pedagógica de la A.D.E.



**D**urante las tres primeras décadas del siglo XX se inició la recuperación de los traumas ocasionados por la guerra de los Mil Días y la separación de Panamá. El café se consolidó en el mercado internacional y se inició el desarrollo capitalista en el país; estimulados por la política proteccionista y de expansión y mejoramiento de las vías de comunicación y servicios públicos que impulsaba el Estado, los empresarios hicieron inversiones en el sector industrial<sup>1</sup>. El crecimiento urbano se aceleró debido a la demanda de fuerza laboral obrera y a las posibilidades para la especulación que atraían algunos capitales periféricos a ciudades como Barranquilla, Medellín y Bogotá y a los deseos de la pequeña burguesía por mejorar su estatus.

Así, los principales centros urbanos empezaron a romper el ambiente semicolonial que los caracterizó durante el siglo XIX, obligando al Estado a promover reformas en la educación y crear

\* El presente artículo está basado en la ponencia presentada en el IX Congreso de Historia de Colombia que se realizó en abril de 1995 en Tunja.

1. OSPINA VASQUEZ, Luis. *Industria y protección en Colombia*. Editorial Faes, Medellín, 1979, pp. 355-378. MOLINA, Gerardo., *Las ideas liberales en Colombia*, Tomos I, Tercer Mundo editores, Bogotá, 1982, pp. 234-246.

nuevos colegios para impartir educación secundaria con el fin de satisfacer las demandas del personal, que surgían de las nuevas actividades burocráticas y productivas. En Bogotá, por ejemplo, la élite vio la necesidad de afianzar su liderazgo ante las rivalidades que se presentaban con otras regiones del país. Además, en la capital de la república la organización centralista que la Constitución Nacional de 1886 le dio al país, facilitó la ejecución de las reformas, pues sus dirigentes volvieron a ver legitimado su poder político.

### La Ley Orgánica de 1903 frente a las necesidades regionales

A principios del siglo XX y bajo la dirección del partido conservador se inició una tímida ampliación de la cobertura educativa y, a pesar de las diferencias regionales, el Estado intentó realizar reformas de carácter nacional dirigidas a organizar la educación en todos sus niveles y a ofrecer formación técnica y administrativa. En la exposición de motivos de la Ley Orgánica de 1903, por ejemplo, su principal promotor, el dirigente conservador Antonio José Uribe, quien era considerado una autoridad en asuntos educativos, expresaba cómo la reforma propuesta en esas normas pretendía responder a las necesidades de un país que avanzaba hacia la industrialización.

“No debemos olvidar -decía- un solo momento en nuestras cátedras que estamos enseñando a colombianos, y en un tiempo que tiene exigencias determinadas; **la Patria y este principio del siglo están pidiendo hombres de iniciativa y de acción, que sepan luchar y vencer en el campo de la industria;** los sabios y los ideólogos son muy respetables y muy dignos, pero no están

haciendo falta, por tener suficientes y algo más”<sup>2</sup>.

Pero esas disposiciones pretendían atender solamente a las expectativas educativas que tenían las principales ciudades del país durante la época. Ante la frustración por la separación de Panamá y la celebración de los cien años de vida republicana se enfatizaba la importancia de afianzar el sentimiento nacional. Para satisfacer la demanda del personal que requería el desarrollo comercial e industrial se pensó en ofrecer formación técnica y administrativa y para su financiación se establecían las responsabilidades de la nación, de los departamentos y de los municipios en los gastos que demandaba la ejecución de la reforma.

Sin embargo, la ley dejaba a la iniciativa local la responsabilidad de construir y dotar las escuelas, lo cual requería las primeras y más grandes inversiones. A los departamentos les correspondía pagar el salario de los profesores y la nación debía suministrar los materiales de enseñanza<sup>3</sup>. La educación secundaria y universitaria, a la que sólo tenían acceso los miembros de las familias más prestantes de la sociedad, se impartía solamente en ciudades como Bogotá, donde su importancia económica y política lo exigían y su financiación quedó a cargo de los departamentos y de la nación.

Así la responsabilidad de ampliar la cobertura de la educación, a partir de la iniciativa oficial y desde su base, la educación primaria dependería de la voluntad, interés, capacidad y recursos de los municipios, los cuales tenían que dar el primer paso en ese sentido construyendo las escuelas. Esa política revela, además, el desconocimiento del poder central sobre las dificultades de los

pequeños municipios y de las zonas rurales para ejecutar la reforma, de manera que los buenos propósitos de estas disposiciones resultaron irrealizables, pues la falta de recursos económicos, de infraestructura física y de profesorado capacitado impidieron su aplicación a nivel nacional<sup>4</sup>.

Además, a principios del siglo la población colombiana era en su mayoría rural y aplicaba técnicas de producción tradicionales, la carencia de vías de comunicación tenía al país prácticamente incomunicado y, salvo en ciudades como Medellín, Barranquilla, Bogotá, y Cali, ni las autoridades locales ni los campesinos veían la necesidad de la formación escolar y menos aún la importancia de recibir educación técnica y comercial. Con un pueblo en su mayoría católico, los hábitos de comportamiento social los proporcionaba el clero desde el púlpito, y el aprendizaje de las habilidades para el trabajo se adquirían a través de la práctica misma.

A pesar de su escasa participación en el gobierno, muchos de los planteamientos sobre asuntos educativos de los liberales coincidían con las políticas oficiales. Ellos también veían la importancia de ampliar la cobertura educativa y de impartir una enseñanza más práctica<sup>5</sup>. Su diferencia correspondía al criterio sobre la participación que debía tener el

2. URIBE, Antonio José. *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes*. Imprenta Nacional, Bogotá, 1927, p. 7. El subrayado es mío.

3. HELG, Aline, *La educación en Colombia 1918-1957*, Fondo editorial Cerec, Bogotá, 1987, p. 103, URIBE, Antonio José. *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes*. Op. cit., p. 39.

4. HELG, Aline, op. cit., pp. 100-104.

5. MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia*, Tomo II, Tercer Mundo editores, Bogotá, 1982, pág. 14.

clero en la educación. Aunque moderadamente, trataban de revivir viejas discusiones sobre la independencia del Estado y de la Iglesia, pues deseaban disminuir la influencia del clero en este campo. Mientras tanto los conservadores comprendían que con la experiencia, infraestructura y afinidades con su partido, el clero facilitaría la ejecución de su programa educativo.

A pesar de la legislación oficial y de la coincidencia de los partidos sobre la importancia de ampliar la cobertura escolar y mejorar su calidad eran posibles solamente en ciudades como Bogotá, donde se iniciaban procesos de urbanización y de industrialización, pues era ese desarrollo el que determinaba que las autoridades locales se preocuparan por ejecutar las reformas propuestas por el gobierno central. Pero éste, sin concederle mayor importancia a las condiciones de cada región ni brindar los recursos materiales y humanos para ejecutar sus disposiciones, se limitaba a expedir decretos para darle una organización nacional al sistema educativo.

### Los colegios oficiales de secundaria en Bogotá

Ante los indicios de modernización que se percibían en Bogotá el Estado vio la necesidad de crear varios planteles para impartir educación secundaria. La fundación de colegios como el Instituto Técnico Central en 1904 dirigido por los hermanos Cristianos, y la Escuela Nacional de Comercio en 1905, cuya dirección se dejó a cargo del profesor alemán Wilhelm Wickmann<sup>6</sup>, buscaba dotar a la ciudad de establecimientos para preparar los cuadros técnicos y administrativos que demandaban el crecimiento de las empresas de servicios públicos



Los colegios oficiales eran vistos por la élite liberal como imprescindibles para preparar la mano de obra calificada y los funcionarios medios que demandaba el grado de complejidad en la división del trabajo que empezaba a percibirse en la capital. Pero consideraba que la formación social que impartían no correspondía a las ideas, normas y prácticas sociales que identificaban los patrones de conducta que aspiraban brindarle a sus hijos. Por eso buscaron colegios diferentes a los dirigidos por el clero y a los financiados por el Estado.

y el desarrollo de la industria y el comercio.

Es así como esos colegios, junto al Instituto Pedagógico Nacional que inició labores en 1927 bajo la dirección de la profesora alemana Francisca Radke<sup>7</sup>, no sólo significaron la ampliación de la cobertura educativa en Bogotá, también permitieron el contacto con nuevas orientaciones educativas. A pesar de que se crearon a fin de preparar a los estudiantes para que al culminar sus

estudios se desempeñaran en el trabajo técnico, administrativo y docente y no para ingresar a la universidad, su formación fue orientada por unos métodos pedagógicos que se consideraron avanzados durante la época.

Además, esas instituciones se constituyeron en una oportunidad de ascenso para algunos sectores sociales, pues quienes lograban estudiar allí podían ocupar cargos medios en el Estado y la empresa privada alcanzando así movilidad social, ya que a principios del siglo el acceso a la enseñanza secundaria era mínimo y como una evidencia de la falta de articulación entre la educación y el trabajo, en muchas ocasiones el solo título de bachiller acreditaba la formación suficiente para ocupar cargos de dirección en empresas públicas y privadas. Así al ampliar las posibilidades de ingreso a la educación secundaria, también se facilitaba la consolidación de la clase media como un nuevo sector social en la ciudad. Pero con los colegios oficiales el acceso a la educación secundaria dejó de ser un privilegio de la élite.

Los colegios financiados por el Estado concurren estudiantes de estratos sociales cuyos padres muy posiblemente nunca habían tenido acceso a la educación secundaria, pues la formación ofrecida allí estaba dirigida a hijos de artesanos y pequeños funcionarios urbanos y, por tanto, no resultó atractiva para la élite, pues no respondía a las expectativas culturales que las clases altas deseaban ofrecerle a sus descendientes. Ellas aspiraban a que sus hijos ingresaran a planteles donde el título se constituyera en un símbolo de diferenciación social.

6. Ibid., pp. 95-96.

7. MÜLLER DE CEBALLOS, Ingrid. *La lucha por la cultura*, Tomo I, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1992.

Agustín Nieto Caballero, miembro de una familia de tradición liberal expresaba cómo el tipo de formación escolar se constituía en un elemento de diferenciación social. Al comparar la educación clásica con la técnica, agrícola y comercial de los colegios oficiales decía:

“En fin de cuentas, ¿para qué se adiestra el estudiante de la Segunda enseñanza, el candidato a bachiller? Indudablemente, en primer término, para colocarse espiritualmente, en la sociedad en una posición más elevada que la que ocupa la gente iletrada. Por otra parte, aun cuando se diga cosa distinta, el alumno de bachillerato ambiciona, por lo general, al recibir su diploma, cursar estudios superiores. Aspira a seguir una de las carreras liberales. De no ser así habría entrado a una escuela menor agrícola, industrial o de comercio, o estaría dedicado a la pintura o a la música”<sup>8</sup>.

La formación de los profesores que asumieron la dirección de los colegios oficiales permitió que sus métodos de enseñanza siguieran las recomendaciones de las tendencias que estaban en boga en Europa, lo cual fue posible porque inicialmente el Estado les asignó los recursos económicos suficientes para la construcción de plantas físicas y para su adecuado desarrollo<sup>9</sup>. Eso permitió que sus primeras promociones recibieran una formación académica comparable a la de los planteles reservados a los sectores de mayor prestigio social.



### Los colegios privados y su relación con la filiación política

Las principales diferencias entre los nuevos colegios oficiales y los privados se presentaban en que estos últimos ofrecían una educación orientada al ingreso a la universidad y en que allí se preocupaban por la formación de hábitos de comportamiento social. La élite se educaba en planteles donde, además de la formación académica, se afirmaran formas de pensar, sentir y actuar que estuvieran en consonancia con sus valores y, generalmente, sus alumnos tenían la posibilidad de

continuar estudios profesionales. Circunstancias que hacían que los títulos que otorgaban sus colegios tuvieran mayor prestigio social que los de planteles oficiales.

Por eso ante los primeros indicios de ampliación de la cobertura educativa, la aristocracia bogotana comprendió que para legar a sus hijos la posición social y el poder político que venía conquistando desde mediados del siglo XIX, debía formarlos dentro de un conjunto de valores acordes con sus expectativas sociales y buscó colegios donde, además de la preparación académica, se afianzaran hábitos de comportamiento acordes con los valores que se les empezaban a inculcar en los hogares.

Y los valores de la élite bogotana se caracterizaban por reflejar una marcada influencia europea, pues desde mediados del siglo XIX, cuando se empezaron a ampliar las relaciones comerciales con el exterior, el contacto con extranjeros y los viajes que realizaban a Europa venían cimentando en ella una cultura que se caracterizaba por hacer ostentación de lujo, elegancia y buenas mane-

8. NIETO CABALLERO, Agustín. *La segunda enseñanza y las reformas en la educación*, Editorial Antares. Bogotá, 1964, p. 18.

9. Entre 1918 y 1927 la casi totalidad de los recursos asignados por el gobierno a la educación técnica y comercial eran captados por estos dos colegios. Op. cit., HELG, Aline, p. 108.

ras; buscando imitar los estilos de vida afrancesados y anglicanizados que identificaron durante mucho tiempo al "cachaco bogotano" para diferenciarse de las élites regionales y de otros grupos sociales de la ciudad<sup>10</sup>.

Pero, como las diferencias entre los partidos políticos se reflejaron en la educación, el grupo más conservador procuró educar a sus hijos en colegios como el San Bartolomé y del Rosario dirigidos por jesuitas. Otro colegio, La Salle, fundado a finales del siglo XIX por los Hermanos Cristianos, también contribuyó con la formación de este sector, pues los planteles que creó esa comunidad tuvieron bastante acogida por introducir innovaciones pedagógicas que causaron impacto durante la época<sup>11</sup>.

Sin embargo, la educación impartida por el clero y por el Estado no satisfacía las expectativas de algunas familias bogotanas vinculadas al partido liberal. Las viejas rivalidades políticas hacían pensar a muchos dirigentes liberales en que la formación que impartían las comunidades religiosas era dogmática, ultracatólica y poseía marcadas reminiscencias hispánicas. Buena parte de ellos desconfiaba de la capacidad del clero para formar en los estudiantes la racionalidad y la visión modernizadora que, según ellos, era fundamental para dirigir óptimamente las nuevas empresas industriales y comerciales y para hacer mejor uso de los recursos del país<sup>12</sup>.

Así, los recuerdos de las controversias del siglo XIX continuaban generando desconfianza entre los dirigentes de ambos partidos. Una evidencia de esa rivalidad fue el apoyo de muchos liberales a la creación de colegios laicos, pues veían que esos planteles podrían alejar a sus hijos de la influencia que ejercía el partido conservador

a través de su tradicional aliado, el clero, en los colegios religiosos pues, según ellos, la educación religiosa tampoco fomentaba la tolerancia política a que aspiraban durante la hegemonía conservadora<sup>13</sup>.

Los colegios oficiales eran vistos por la élite liberal como imprescindibles para preparar la mano de obra calificada y los funcionarios medios que demandaba el grado de complejidad en la división del trabajo que empezaba a percibirse en la capital. Pero consideraba que la formación social que impartían no correspondía a las ideas, normas y prácticas sociales que identificaban los patrones de conducta que aspiraban brindarles a sus hijos. Por eso buscaron colegios diferentes a los dirigidos por el clero y a los financiados por el Estado.

Esas circunstancias, la expectativa de estabilidad política y el recuerdo de las viejas rivalidades partidistas llevaron a algunos descendientes de antiguos radicales a crear sus propios establecimientos escolares para formar a sus hijos. Con esos colegios trataban de defender su posición social y sus convicciones políticas en la educación. La primera la veían amenazada por los egresados de establecimientos oficiales, como el Instituto Técnico Central y la Escuela Nacional de Comercio, y las segundas podrían ser distorsionadas en los planteles dirigidos por el clero.

Además, los colegios promovidos por los liberales también permitían alejar a los estudiantes del sectarismo político que se presentaba en la vida escolar, pues los recuerdos de las guerras civiles del siglo anterior eran muy comunes en ese medio. Agustín Nieto Caballero, quien señalaba la importancia de fomentar la tolerancia y la convivencia en los colegios, y como buen observador de los am-

bientes escolares de su tiempo, recordaba algunas situaciones que solían presentarse a principios de siglo en algunos de los colegios más importantes de la ciudad. Descalificando esas situaciones el pedagogo decía:

"Calibán añora los dichosos días en que los muchachos, contagiados por el ardor bélico de aquellas épocas, se trababan en luchas de guerrillas a piedra y, en pleno patio del venerable colegio de Nuestra Señora del Rosario. Monseñor Carrasquilla tenía que habérselas con mocetones que en las peleas de los recreos sacaban sus revólveres"<sup>14</sup>.

Por eso, desde los primeros gobiernos de la Regeneración, varios dirigentes liberales apoyaron la creación de instituciones educativas laicas en la capital. Colegios como la Escuela Ricaurte, el Colegio Araújo, la Escuela Ramírez, el Liceo Mercantil y el Gimnasio Mo-

10. JARAMILLO URIBE, Jaime. Perfil histórico de Bogotá, en: *Ensayos de historia social*, Tomo II, Tercer Mundo Editores-Uniandes, Bogotá, 1989 p. 21. BERGQUIST, Charles W., op. cit., pp. 39-49.

11. HELG, Aline, op. cit., pp. 78 y 81-82. LLERAS RESTREPO, Carlos. *Crónicas de mi propia vida*, Tomo I, Stamato editores, Bogotá, 1983 p. 14.

12. LLERAS CAMARGO, Alberto. *Mi gente*, Banco de la República, Bogotá, 1986, p. 92.

13. La creación de colegios privados ya tenía antecedentes entre los conservadores, luego de las reformas liberales del siglo pasado y cuando los radicales promovieron la libertad de enseñanza, miembros del partido conservador crearon colegios para "neutralizar el ateísmo de la instrucción pública de los liberales". GONZALEZ, Fernán. *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Editorial Cinep, Serie Controversias Nos. 77-78, Bogotá, 1978, pp. 44-45, 50-57.

14 NIETO CABALLERO, Agustín. *Palabras a la juventud*. Editorial Canal Ramírez-Antares, Bogotá, 1974, pp. 142-143.



# Revistas de sindicatos docentes de América Latina: Temas y protagonismo del maestro

Joanna Pincetti\*

**E**ste artículo examina un grupo de revistas de sindicatos docentes de la región, buscando detectar las principales temáticas que allí se abordan e investigando el grado de participación de los maestros en estas publicaciones. Se intenta, además, detectar el protagonismo docente en el cambio educativo a partir de las propias expresiones escritas del gremio docente.

Para ello, se parte por considerar los objetivos básicos, normalmente asignados a las revistas educativas, examinados en interacción con los objetivos propios de la labor sindical docente.

De acuerdo con Danilo Sánchez<sup>1</sup> las revistas pedagógicas "son un medio de comunicación, que transfieren, diseminan, dinamizan insumos para la configuración de un modelo. Retan, desafían, sublevan; también seleccionan y trabajan un lenguaje, un código, que forma el perfil de una época".

La revisión del material de las revistas de sindicatos docentes las identifica prontamente como parte de un proceso histórico-político que viven los países de la región. Ello queda en evidencia al analizar los temas más recurrentes que se abordan en ellas. Es por esto que se tratará de perfilar el proyecto educativo que proponen.



Las revistas actúan sobre la cultura de una sociedad, plasmando actitudes, conductas y valores en los grupos humanos.

Desde esa perspectiva, interesa analizar en qué medida el maestro apoya el cambio cultural y si ese respaldo está basado en la socialización de sus experiencias pedagógicas.

Por otra parte, si las revistas buscan socializar los aportes de la ciencia y técnica en campos específicos, entonces, ¿cuál es el grado de participación de la investigación o saberes de los maestros en esa socialización?, ¿es signifi-

cativa su presencia?, ¿quiénes son los que proponen, analizan, debaten orientaciones de la educación, interpelan al poder o lo apoyan o contraponen?, ¿quiénes presentan artículos sobre innovaciones, nuevas conceptualizaciones o experiencias que reafirman o modifican maneras de hacer y de pensar la realidad?

En síntesis, este artículo privilegia el examen de los temas abordados en las revistas de sindicatos docentes, en su jerarquización y en la participación de los maestros en la publicación de artículos, siendo este último aspecto una de las vías posibles para estimular la profesionalización del docente a

**Nota del editor:** el presente artículo fue publicado en el Boletín No. 36 del Proyecto Principal de Educación que edita la CEPAL. La presente es un versión parcial del mismo.

\* Joanna Pincetti. Proyecto con las organizaciones de trabajadores de la educación. UNESCO/OREALC.

1. Sánchez D. (1994) "Las revistas pedagógicas". *Palabra de Maestro* No. 16. Año 5, agosto-septiembre, 1994. Ed. Derrama Magisterial, Perú.

partir de la creación y rediseño de saberes en el aula.

En el anexo, al final de este artículo, se presentan las revistas consultadas y sus principales características.

**Algunas experiencias en cinco países**

La revisión se realizó a partir de algunos números de los últimos años (1993 y 1994), los que fueron recopilados de manera artesanal, por cuanto las revistas no manifiestan gran preocupación por su difusión internacional o su inclusión en redes convencionales de distribución. Entre las revistas examinadas, destacan las de Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay.

**Serie Movimiento Pedagógico (Argentina)**

La escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" de la Confederación de trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, persigue convertir a los docentes en actores protagónicos del debate educativo. Uno de sus objetivos centrales es "generar un ámbito que articule la reflexión pedagógica con la experiencia educativa", "recuperando para las organizaciones docentes el lugar de la producción de conocimientos".

En este movimiento pedagógico se comienza a interpretar el conocimiento como estrategia e instrumento político, convocando a "recuperar los espacios para la investigación, análisis e intercambio de nuestra propia práctica y experiencia pedagógica y de los conocimientos que nos ayuden a desentrañar la realidad<sup>2</sup>".



**Educación y Cultura (Colombia)**

La revista se divide en tres partes uno de las cuales está centrada en la política educativa. Aquí se reflexiona sobre temas tales como proyectos de ley autonomía universitaria, privatización.

Otra parte se refiere a los grandes temas educativos, como la calidad de la educación, la educación para el futuro, la educación y estrategias educativas en América Latina, en fin, educación y sociedad.

La parte pedagógica propiamente tal varía de un número a otro. A veces aparece como informe central con temas como los textos escolares, construcción del currículo y, en otras, corresponde a artículos de "didáctica y experiencia pedagógica".

La revista constituye un caso donde la reivindicación va más allá que lo económico laboral. En efecto, recogiendo directrices de la Federación Colombiana de educadores (FECODE), se asume "como reivindicaciones principales su participación en la gestión pedagógica, su participación en la construcción

curricular y otros asuntos técnico-pedagógico<sup>3</sup>".

La publicación orienta sus espacios al análisis y debate de su quehacer, aspiraciones educativas y culturales. La reflexión que desarrolla la Federación Colombiana de Educadores aspira a vincular sus reivindicaciones políticas económicas y laborales con la conquista de una nueva educación y una nueva cultura. Para ello estimula el movimiento pedagógico, buscando recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela.

El proyecto se mueve en dos planos: uno frente al Estado (por la democracia, libertad de cátedra, respeto a la autonomía del maestro, defensa de la educación pública) y otro hacia adentro, en el quehacer del maestro y la escuela.

**Básica (México)**

La fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano surge, como ellos señalan, como "un espacio de expresión que ayude a los docentes del nivel básico a recuperar la dignidad y el sentido creativo de su profesión, revalorándola".

La revista Básica se destaca a primera vista por la calidad del diseño, formato ilustraciones, consiguiendo una imagen muy bien elaborada. En cuanto a su contenido, se estructura en torno a un tema central en cada uno de sus números. Así también lo anuncia

2 "Lectura crítica de la Ley 24.195 o Ley Federal de la Educación", en revista *Serie Movimiento Pedagógico*, No. 2. Número especial.

3 Entrevista a José Rivero, especialista de la UNESCO/OREALC. Revista *Educando*.

para los próximos números con temas como "Evaluación", "La enseñanza de las ciencias" y "La gestión educacional".

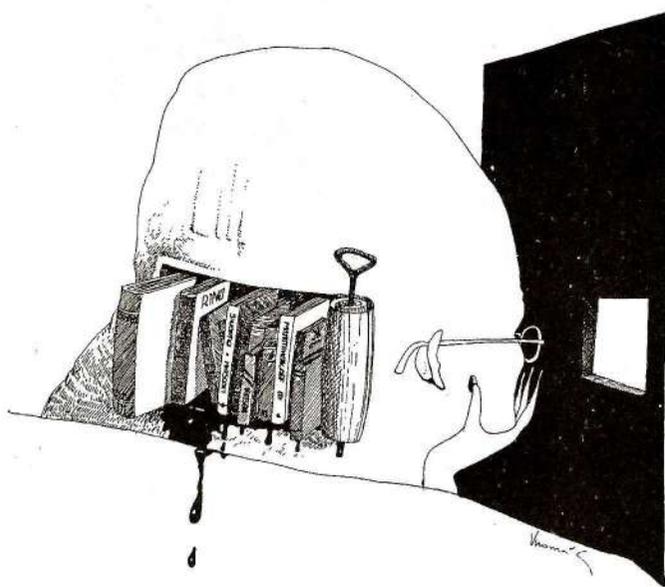
### **Escuela Pública (Perú)**

Esta revista se divide en seis partes. La primera examina la actualidad político-contingente general del país, apareciendo temas como la previsión, la constitución del gobierno y remuneraciones. Otro espacio está orientado al análisis y debate, constituyendo el primer frente la defensa de la escuela pública, el combate al modelo neoliberal y las reformas constitucionales que apuntan a la privatización de la enseñanza.

Un tercer espacio incorpora materias pedagógicas. Aquí nos encontramos con una variedad de temas desde un análisis de los conceptos de pedagogía y educación, un debate de la concepción curricular hasta el perfil del docente, la escuela pública, la calidad de la educación y reflexiones sobre valores y ecología.

En esta revista se abordan temas que vale la pena destacar por su carácter innovador y por la importancia histórica que pueden llegar a tener en el grado de organización y de profesionalización del magisterio. Se trata de las síntesis de lo debatido en las "Jornadas pedagógicas"<sup>4</sup>.

Un tema surge como preocupación especial: la organización y participación de las mujeres del magisterio en las organizaciones de los trabajadores de la educación, ya que ellas son la mayoría en esta profesión<sup>5</sup>.



En 1992, en Perú se aplicó un cuestionario a 100 docentes urbanos con experiencia rural en 90 aulas de Lima y otras regiones del país. Algunas de las preguntas hacían referencia a la autocapacitación. De las respuestas, destaca la importancia que tienen las revistas de educación en el ámbito de la capacitación y de la profesionalización del docente. "En lo que respecta a las actividades de autocapacitación, 43% de maestros afirma que en los últimos 5 años leyó libros o documentos regularmente, 48% señala que acostumbra leer revistas o boletines de Educación".

### **Quehacer Educativo (Uruguay)**

El objetivo declarado de esta revista consiste en organizar espacios permanentes de reflexión y perfeccionamiento profesional, con vistas a rescatar la profesionalización del maestro.

En ello cabe destacar la participación de los maestros de aula con experiencias metodológicas de diversos temas, sumando a esto el espacio dado a los estudiantes de pedagogía.

### **Ámbitos de preocupaciones de los sindicatos docentes**

Entre los ámbitos de acción recurrentes, detectados a partir de la frecuencia de aparición de estos temas en los artículos de las revistas sindicales docentes, destaca el económico-laboral.

Los temas aquí aluden a la mejoría en la calidad de vida, en las remuneraciones y en mejores condiciones de empleo. En particular, destacan temas como las condiciones de trabajo docente, problemas de descanso personal, ausencia de tiempos reglamentarios

de descanso o de instalaciones físicas adecuadas para ello, problemas de jornada, enfermedades de la profesión, como la disfonía, etc.<sup>6</sup>.

Un rápido examen de contenidos de las revistas consultadas

4. Estas Jornadas son un espacio que se concretizó a través de una ley desde el 28 de mayo de 1990. Constituye una alternativa para promover en forma orgánica y colectiva las inquietudes de autocapacitación y de formación político sindical. En ellas, se analizan las experiencias en el campo educativo y de la vida diaria, en búsqueda de soluciones a problemas de carácter local y nacional. Se realizan en cada centro educativo con una reunión mínima mensual, donde participan además de los maestros los padres de familia. La idea es una movilización permanente con el objetivo de ir combinando lo reivindicativo-laboral con lo político-pedagógico.

5. Extraído del artículo que hace referencia al Congreso de Mujeres Sindicalistas, en revista *Escuela Pública*. Año 1, No. 1, julio 1993.

6. Estos ejemplos fueron sacados de un estudio sobre la situación de la educación en Argentina, publicado por *Gadernos Andes*. No. 12. Sindicato Nacional des Docentes de Instituciones de Enseñanza Superior. Brasil, 1994.

**Cuadro 1**  
**AMBITOS DE PREOCUPACION DE SINDICATOS DOCENTES**  
(Porcentaje de artículos por temas)

Revistas	Temas	
	Político-social <sup>a</sup>	Educativo
Educación y Cultura	28.6	71.4
Serie Movimiento Pedagógico	58.8	41.2
Escuela Pública	56.1	43.9
Quehacer Educativo	20.0	80.0
Básica	19.3	80.6

\* Incluye aspectos reivindicativos y temas económico-laborales.

**Cuadro 2**  
**PUBLICACIONES POR ORIGEN PROFESIONAL<sup>a</sup>**  
(Porcentaje de total de artículos por revista)

Revistas	Grupos de origen profesional			
	1	2	3	4
Educación Cultura <sup>b</sup>	29.0	58.1	9.7	3.2
Serie Movimiento Pedagógico <sup>c</sup>	-	47.1	52.9	-
Escuela Pública <sup>b</sup>	9.5	28.6	52.4	9.5
Quehacer Educativo <sup>c</sup>	10.7	25.0	25.0	39.3
Básica <sup>d</sup>	3.4	51.7	41.4	3.4

<sup>a</sup> En algunos números no se contó con la información, a falta de datos del autor.

<sup>b</sup> 1993.

<sup>c</sup> 1993-1994.

<sup>d</sup> 1994.

muestra cómo vivieron estos temas los sindicatos docentes en 1993/1994 (cuadro 1).

### Presencia de los maestros y otros especialistas

Se mencionaba al comienzo que una de las preguntas claves era averiguar si estas revistas están cumpliendo con el desafío de abrir un espacio al maestro para la construcción de saberes.

Para ello se examina la presencia relativa de maestros en la autoría de los artículos publicados en estas revistas. No se trata, por cierto, de predicar un aislacionismo docente frente a otras profesiones o actividades sociales, dado que la tarea educativa involucra

a toda la sociedad y no puede pretender ser sólo patrimonio de los docentes. Lo que sí se persigue detectar es el grado efectivo de participación docente en sus propios medios de expresión sindical.

La investigación muestra que existe un elevado porcentaje de especialistas que no son educadores de profesión que publican sus reflexiones e investigaciones en las revistas de las organizaciones de la educación.

La presencia de profesionales como psicólogos, sociólogos, antropólogos, periodistas es significativa, así como la de los investigadores universitarios o de educación superior. Ellos compiten de cerca con los artículos producidos por dirigentes sindicales de orga-

nizaciones docentes y sólo al final aparecen los aportes educadores.

Para una visión más detallada, dividiremos a estos especialistas y profesionales en cuatro grupos (cuadro 2):

1. profesionales tales como psicólogos, sociólogos, antropólogos, periodistas y asistentes sociales;

2. investigadores de educación superior y/o ONGs y consultores educativos.

3. sindicalistas con cargos en las organizaciones de los maestros;

4. maestros de aula y estudiantes de pedagogía.

Es llamativa la baja participación de docentes en la provisión de artículos. En este sentido, la revista "Quehacer Educativo" re-

presenta una excepción, ya que los artículos provenientes de la categoría "maestros" representan casi el 40% del total. En las demás revistas consideradas, tal porcentaje no supera el 10%.

### Principales temas en las revistas docentes

Preocupaciones de maestros con cargos sindicales: Los temas que más ocupan a los maestros con cargos sindicales son los reivindicativos y los referidos a grandes temas de las políticas públicas, tales como la reforma educativa, la privatización y la defensa de la educación pública y, en fin, el debate sobre neoliberalismo y modernización, abordando también materias como la de la calidad de la educación en relación con los temas mencionados arriba.

El énfasis de los dirigentes de organizaciones de maestros radica en analizar, debatir y proponer orientaciones en torno de la educación. En algunos casos nacionales, esa orientación es reforzada por la existencia de jornadas o movimientos pedagógicos, donde los dirigentes sindicales interactúan con las bases que representan, pudiendo así captar directamente sus inquietudes, transformándola luego en artículos que buscan informar y socializar tales percepciones. En tal sentido, este tipo de artículos va orientado a producir propuestas pedagógicas.

*Temas abordados por maestros de aula:* en los escasos artículos publicados por profesores están presentes algunas experiencias pedagógicas con metodologías novedosas en algunas disciplinas como filosofía, matemáticas, educación física y literatura, entre otras.

Estos maestros presentan artículos sobre innovaciones que han realizado en sus aulas o experiencias que reafirman o modifican maneras de hacer y de pensar la

realidad. Son intentos de promoción del cambio cultural, basados en la socialización de sus experiencias pedagógicas.

*Temas abordados por otros profesionales:* estos especialistas abordan temas metodológicos tales como la formación docente, teorías y prácticas del aprendizaje y otros de índole cultural.

Algunos de estos especialistas actúan en el plano de nuevas conceptualizaciones en el ámbito cultural, de aprendizaje, conductas y valores que subyacen en los modelos curriculares.

*Temas abordados por investigadores y consultores:* el tema más frecuente en este subgrupo es la calidad de la educación, incluyendo la formación del docente; la evaluación de éste; investigaciones sobre la identidad del docente, rol y/o perfil del maestro junto con replantear modelos teóricos de distintas concepciones y reflexiones sobre temas educativos en general.

### Conclusiones

El análisis temático y por origen profesional de los artículos muestra que el espacio real de participación de los maestros en estas publicaciones es reducido.

Como es natural, las revistas de organizaciones de trabajadores de la educación pueden tener un papel catalizador de la participación docente en las políticas educativas de sus países.

Sin embargo, en las revistas docentes se revela una ausencia relativa del maestro en la reflexión sobre conceptualizaciones, metodologías y currículo, siendo predominantemente otras las profesiones que destacan en ella, por lo menos a nivel de las revistas de sindicatos docentes.

Ello puede estar evidenciando una insuficiencia de los propios educadores en esa reflexión o una debilidad de las revistas do-

centes en reflejar tal ejercicio. Para quienes estén ligados a la práctica docente es evidente que aun el profesor que desarrolla un quehacer parcelado y aislado, es capaz de desplegar innovaciones y acciones creativas, si bien éstas corren el riesgo de ser relegadas sin mayor reconocimiento ni difusión.

El estudio realizado permite sugerir que las revistas de las organizaciones de los trabajadores de la educación podrían desplegar esfuerzos especiales para atraer la inventiva y creatividad docente, buscando formas de concursos, premios nacionales y regionales, etc. La idea es no sólo rescatar la innovación dispersa, sino, principalmente, fortalecer la identidad y participación docente en el propio movimiento de cambio educativo visualizado como una cantera de innovación y actores protagónicos de dicho cambio. De paso, esta metodología de mayor acercamiento a las bases contribuiría a mejorar la representatividad de las revistas del gremio, fortaleciendo su propia capacidad de interlocución nacional.

Involucrar a diferentes actores en la reforma o innovación educativa es clave para la educación de estos tiempos. Otros actores que quedan abandonados y sin espacio en estas revistas son los padres y apoderados. Encuestas realizadas a maestros señalan la importancia de la participación de la comunidad, padres y apoderados en las decisiones o formulación de las políticas educativas.

Existe un desafío adicional para las revistas docentes, en orden a crear espacios de participación para la comunidad, padres y apoderados. Ello tanto con el objeto de facilitar la interacción como de producir mayor eficacia, compromiso y responsabilidades compartidas en la educación de nuestros hijos □



## **FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL**

**Primeros en la prestación de los servicios médicos  
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral  
Hospitalización y cirugía  
Salud ocupacional**

**Programas especiales de atención:  
Individual  
Familiar  
Estudiantil  
Empresarial**

**Santafé de Bogotá:** Calle 57 N° 25-21

Tels.: 249 09 55 - 345 31 79 - 345 31 27 Fax: 345 29 17

**Barranquilla:** Clínica del Prado

Calle 59 N° 50-10 Tels.: (953)41 31 11 - 41 15 26 Fax: 41 94 85 - 41 15 85

**Cúcuta:** Avenida 1ª N° 6-107

Quinta Avenida con Avenida Gran Colombia

Tels.: (975)70 51 40 - 70 51 28 Fax: 70 51 31

Clínica Médico Quirúrgica

Calle 16 N° 0-53 Tels.: 71 41 71 - 71 50 28

**Valledupar:** Cra. 12 N° 15-60

Tel. Fax: (955) 73 19 79 - 73 19 84

Policlínico: Cra. 9 N° 14-32 Tel.: 73 04 70

**Bucaramanga:** Cra. 36 N° 42-55

Tel. Fax: (976) 45 41 93 - 45 41 95 - 34 80 49

**Girardot:** Calle 20A N° 7-25 Tel.: 2 27 08

**HONESTIDAD, CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD**

# DECISIONES MAESTRAS



## VELAR POR EL FUTURO DE NUESTROS EDUCADORES

### Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio

Contar con la experiencia y la infraestructura técnica y humana para el manejo del fondo. Efectuar los pagos de prestaciones sociales y servicios médicos a los docentes. Desarrollar proyectos para generar planes de vivienda. Garantizar el pago oportuno a nivel nacional de las pensiones, cesantías e intereses de las mismas.

Cumplir con las normas legales. Son las actividades que ha realizado **Fiduciaria La Previsora S.A.** para el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio. Y durante este tiempo se han tomado decisiones. Decisiones maestras que han servido a todos los docentes del país. Porque para nosotros velar por el futuro de los educadores es asegurar un mejor futuro para la educación colombiana.



FIDUCIARIA  
LA PREVISORA S.A.

**Maestros en Fiducia**

**FIDUCIA EN GARANTIA • INMOBILIARIA • ADMINISTRACION • TITULARIZACION**

Calle 72 No. 10-03 Pisos 4, 5 y 9 Conmutador: 3 100 111 Ext. 264 Tel: 3 466 121 Fax: 2 102 776 Santafé de Bogotá, D.C.