

educación y cultura

EID **fecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

43



indicadores de logros

puntos de vista para el debate

ISSN 0120-7164



9 770120 716006

Educación Básica
Secundaria y Media

Talento

*Un enfoque constructivista y comunicativo para el
aprendizaje del Castellano y la Literatura*



- Técnicas de estudio
- Talleres de cuentería
- Novedosa selección de lecturas
- Orientación profesional
- Mapas conceptuales
- Comprensión de lectura
- Talleres de creatividad

*... un estímulo a la
creatividad, a la imaginación
y a la habilidad comunicativa*


EDITORIAL
VOLUNTAD S.A.

Santafé de Bogotá, D.C. Carrera 7 No. 24 - 89 • Pisos 16, 20, 24 y 25
Conmutador 286 06 66 • Fax (91) 286 55 40



educación y cultura

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

ABRIL 1997 No. 43 \$ 4.200.00

Director: Boris Montes de Oca

Editor: Hernán Suárez

Consejo Editorial: Guillermo Bustamante,
Alvaro Carvajal, Germán Mariño, Rafael
Rodríguez, Felipe Rojas, Javier Sáenz,
Hernán Suárez.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Futuro Moncada

Ilustraciones: Futuro Moncada

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

Corrección: Julio Mateus

DISTRIBUCION Y SUSCRIPCIONES:

Cra. 13A No. 34-54

Teléfono: 2458155 - 3381711

Fax: 2853245

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 y originales.

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

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA Cra. 13A No. 34-54 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

Tiraje de esta edición: 30.000 ejemplares

3 EDITORIAL

LOS INDICADORES DE LOGROS: UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACION

- Una mirada desde los procesos curriculares
5 Mauricio Pérez Abril
- Los indicadores fuera de su contexto casi no indican
14 Teresa León Pereira
- Puntos de vista para un debate
22 José Fernando Ocampo T., Piedad Caballero Prieto,
Luis Ángel Baena Z., Javier Sáenz Obregón
- ¿Nueva cultura de la evaluación cualitativa?
30 Rafael Rodríguez Rodríguez
- ¿Lograrán indicar los Indicadores de Logros?
38 Guillermo Bustamante Z.
- La evaluación del rendimiento escolar
42 David Moreno
- La función de los *logros* y los *objetivos*
45 Carlos Díaz Lázaro
- Indicadores de Logros en matemáticas
49 Cecilia Casasbuenas Santamaría
Virginia Cifuentes de Buriticá
- Para leer los indicadores de logros de ética
52 Rocío Lozano Riveros
- Indicadores de Logros en ciencias
56 Hans Lufar Infante Pinzón
- ### DOCUMENTOS
- Estándares nacionales en educación
59 Diana Ravitch
- ### REFLEXIONES EDUCATIVAS
- La validación de la primaria y la secundaria en Colombia
68 Germán Mariño y Graciela Fandiño

XVI ASAMBLEA GENERAL FEDERAL - FECODE -

Hacia un nuevo horizonte

... "Educación y educadores
futuro del país"

VILLAVICENCIO, MAYO 12 al 17 de 1997

 **fecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCACION

ADEM

Los Indicadores de Logros: una oportunidad para repensar la enseñanza y la evaluación

No es aventurado afirmar que asistimos a un gran momento para la deliberación y la definición de los destinos de la educación colombiana. La puesta en marcha de los mandatos de la Ley General de Educación, particularmente la reglamentación de sus aspectos esenciales, ha suscitado procesos de transformación de la institución escolar y de la orientación de la acción educativa lo que ha desatado la deliberación y reflexión pedagógica.

Decisiones como el establecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales, la conformación del gobierno escolar en todos los centros educativos del país, la autonomía de las instituciones educativas para construir su propio currículo, constituyen transformaciones sustanciales en la educación colombiana. Transformaciones que avanzan gracias al espíritu deliberativo, a la reflexión realizada por el magisterio, a la incorporación de padres de familia y estudiantes en la definición de los rumbos de la educación y de la escuela.

*La expedición del Decreto 2343 sobre los **Lineamientos generales de currículo y los indicadores de logros** toca aspectos esenciales de la enseñanza, es decir, se ocupa de la columna vertebral de la acción pedagógica y educativa de la escuela y los maestros. Lo que se pretende transformar son aspectos claves como los contenidos que se enseñan, los planes de estudio que vertebran la acción educativa, los métodos de enseñanza, la orientación pedagógica de los Proyectos Educativos Institucionales, los sistemas de evaluación, los fines de la educación y de las áreas de enseñanza en particular.*

Dada la trascendencia de las transformaciones que pretende este Decreto, se puede afirmar que serán necesarios varios años de análisis, controversia, experimentación e innovación para que logre cumplir sus objetivos y construir una nueva manera de enseñar, evaluar y orientar los destinos de la educación colombiana.

*Como lo señala el propio Decreto 2343, en su artículo 3o., “los lineamientos curriculares constituyen **orientaciones** para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejora-*

miento de la calidad de la educación”. De igual manera, señala que “los logros por grado y los Indicadores de Logros Específicos serán formulados por las instituciones educativas, según su Proyecto Educativo Institucional”.

Los principios que consagra el mencionado Decreto abren las puertas al libre examen de su contenido, invitan a construir socialmente los planes de estudio y los sistemas de evaluación escolar, preservan la autonomía de la escuela y del maestro, subrayan el carácter indicativo y orientador de los lineamientos generales de currículo y de los indicadores de logros, en contraste con las épocas del diseño instruccional y los modelos curriculares, los cuales mostraron las limitaciones y fracasos de las imposiciones tecnocráticas y su pretensión de instrumentalizar y reglamentar hasta en sus más mínimos detalles el hacer y el pensar del maestro.

Por ocuparse de asuntos esencialmente pedagógicos, la reglamentación de los lineamientos generales de currículo y los indicadores de logros necesariamente tiene múltiples lecturas, comprensiones y apropiaciones. Como se indica en alguno de los artículos del Decreto, se trata de un **texto pedagógico**, que es necesario “leer”, interpretar, contextualizar, no repetir o aplicar mecánicamente y, menos aún, “tragar entero”.

Al ocuparnos de este tema, queremos contribuir a la superación del desconcierto que inicialmente ha producido la puesta en marcha de esta reforma de los sistemas de evaluación y de los contenidos de la enseñanza. Los espacios alcanzados por el magisterio, gracias al PEI y a la autonomía escolar y docente, le permitirán al magisterio apropiarse de todo lo progresivo y transformador que pueda tener este Decreto reglamentario.

EDUCACION Y CULTURA quiere con esta edición propiciar un gran debate y una creadora reflexión en el seno del magisterio y la comunidad educativa sobre los contenidos de la enseñanza y los sistemas de evaluación presentes en el Decreto.

Para enriquecer la deliberación hemos incluido un conjunto de artículos que expresan la pluralidad de enfoques sobre este importante tema. Pluralidad que va desde los propios técnicos del Ministerio de Educación que fundamentaron el Decreto, pasando por quienes señalan limitaciones a la propuesta, hasta quienes la consideran nociva e inconveniente.

Nos asiste la convicción de que este debate, pese a la diversidad y contraposición de puntos de vista, ofrecerá al magisterio nuevos motivos de reflexión; contribuirá a encontrar respuesta a las múltiples preguntas que maestros e instituciones educativas se hacen sobre los Indicadores de Logros; estimulará la autoformación de los docentes y la reorientación de los programas de formación que hoy se ofrecen al magisterio. Aspiramos en próximas ediciones recoger nuevos puntos de vista y experiencias enriquecedoras sobre este tema.

¿Indicadores de logros? Una mirada desde los procesos curriculares

Mauricio Pérez Abril

Asesor Grupo de Investigación Pedagógica ME
Docente U. Pedagógica Nacional,
Miembro de la Sociedad Colombiana
de Pedagogía

*«Qué buenos pedagogos éramos
cuando no nos ocupábamos
de la pedagogía»
Daniel Penac*

1. A manera de contexto

Las dinámicas que se evidencian en las instituciones educativas son señales de que se está avanzando hacia una redefinición de las prácticas pedagógicas en todos sus ámbitos. La transformación de dichas prácticas es un proceso complejo que exige iniciar reflexiones desde diferentes perspectivas, una de las cuales es la mirada desde el currículo, ya que estamos frente al reto de la construcción social del mismo. Pero, ¿qué sentido tiene construir socialmente el currículo? Se podría argumentar que no es necesario crear lo que ya está creado, si tenemos en cuenta que existen modelos y diseños curriculares que han sido elaborados desde enfoques y perspectivas bastante bien fundamentados. La respuesta a este interrogante es clara. Se trata de la constitución de la escuela

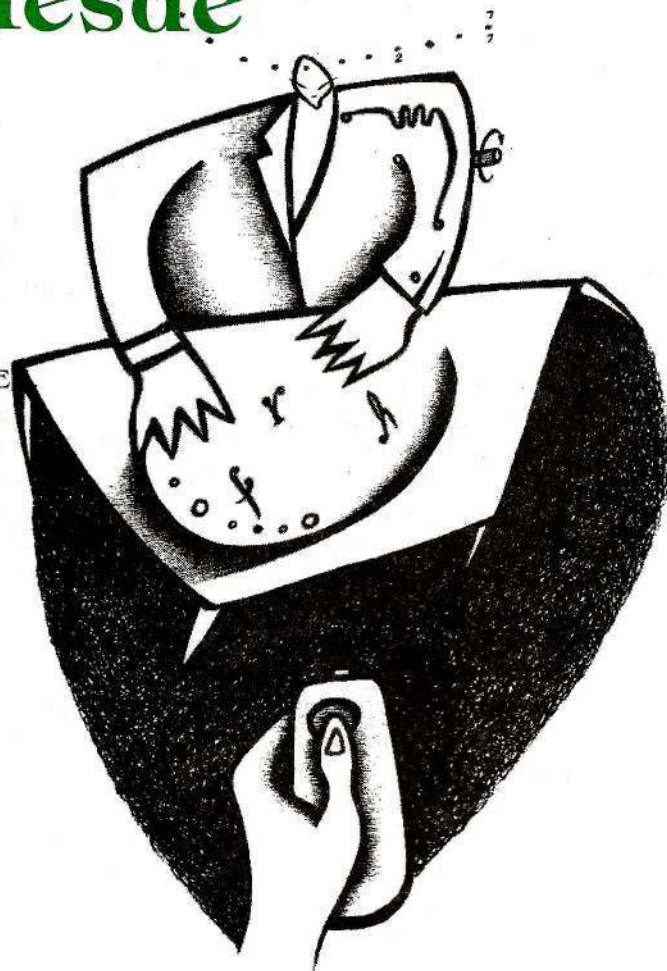
como una comunidad reflexiva o como una comunidad que aprende y produce los conocimientos que regulan sus prácticas. Es esa la razón de ser de la construcción social¹. De lo anterior, lógicamente, se desprende la necesidad de respetar la autonomía curricular de las instituciones, frente a lo cual aparecen preguntas como: ¿entonces, por qué razón se establecen unos indicadores de logros curriculares nacionales?, ¿no se está restringiendo la autonomía institucional?

Un primer aspecto para tener en cuenta frente al tema de los

indicadores es la distinción entre los indicadores de logros curriculares nacionales² y los indicadores de logros específicos. Los segundos corresponden a los

1. Vale la pena profundizar sobre el sentido que tienen las ideas de comunidad reflexiva y construcción social del currículo. Para este efecto se sugiere el libro de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

2. El documento que contiene estos indicadores es la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996, publicada por el MEN, pero que es resultado de una construcción colectiva entre docentes, instituciones y MEN.



planteamientos determinados en cada institución, en respuesta a las necesidades educativas locales, e inscritos dentro de un Proyecto Educativo Institucional. Los primeros corresponden a generalidades de orden universal, a competencias, procesos, contenidos y desempeños fundamentales en los campos disciplinares particulares, y no restringen a los segundos, al contrario, los complementan.

La reflexión sobre el papel de los indicadores de logros nos remite directamente a pensar el problema del currículo; al fin y al cabo es necesario explicitar el horizonte desde el cual se formulan indicadores. Dado que es imposible pensar unos indicadores de logros, sin tener claridad sobre el modelo curricular desde el cual son determinados, se hace necesario avanzar hacia la reconstrucción de un planteamiento curricular desde el cual pensar los logros curriculares e indicadores o, incluso, cuestionar las propuestas existentes. Si no hay perspectiva curricular en la institución, cualquier propuesta de indicadores o la ausencia de la misma carecen de sentido. Por otra parte, la existencia de indicadores nacionales se inscribe dentro de la necesidad de establecer un piso curricular común básico dentro de todo el país, que garantice que la diversidad de propuestas curriculares, derivada de la autonomía institucional, cuente con unos referentes similares. De esta manera, es posible pensar los indicadores de logros nacionales como reguladores básicos del currículo. Si estos indicadores son tomados por las instituciones y por los docentes como referentes para pensar el currículo, y son leídos como un elemento que introduce la tensión entre lo nacional, lo universal y lo local, pensamos que no

hay restricción de la autonomía curricular. Pero, por el contrario, si se toman estos indicadores como la totalidad de los contenidos o finalidades del currículo institucional, sí será problemático.

Otro elemento que debe tenerse en cuenta frente al tema de los indicadores es su relación con la evaluación. Los indicadores de logro se constituyen en medidas para la evaluación, ya que al evaluar se está apuntando hacia la reconstrucción de un proceso, y, si los indicadores son señales, los procesos evaluativos presuponen una labor interpretativa. En este contexto, tanto el problema de la evaluación, como la relación entre los indicadores y el planteamiento curricular suponen una labor interpretativa, por parte del docente. Es claro, entonces, que estamos hablando del currículo y la evaluación, básicamente, como comprensión, como interpretación y reconstrucción de los procesos³.

En síntesis, los desarrollos curriculares correspondientes a los Proyectos Educativos Institucionales, lo mismo que la definición de los logros específicos, son competencia de las instituciones; y los indicadores nacionales son reguladores generales del currículo. En nuestro contexto, la existencia de indicadores de logros curriculares es un requerimiento explícito de la Ley General de Educación; en otros lugares esta regulación aparece objetivada a través de otros mecanismos: currículo básico, decretos de enseñanzas mínimas, diseño curricular de base, currículo común, etc.⁴.

El presente documento se inscribe dentro de lo que Mario Díaz llama el campo de recontextualización⁵, y busca avanzar en la discusión sobre el sentido que puede tener la existencia de unos

indicadores de logros curriculares, mostrando algunos elementos que permiten ver que el problema de fondo, más que los indicadores mismos, es la reflexión sobre la complejidad de los procesos curriculares en función de la transformación de las prácticas pedagógicas. El texto se acompaña de notas al pie y comentarios, que muestran las fuentes teóricas que lo fundamentan e invitan a profundizar sobre los diferentes temas.

2. ¿Dentro de qué concepción de currículo nos movemos?

La crisis y los cuestionamientos realizados a los modelos tecnológicos⁶ como soportes del currículo les han ido restando legitimidad, hasta el punto de que la crítica a la tecnología educativa

3. Hemos introducido la categoría procesos para referirnos al currículo. Para profundizar sobre los planteamientos del currículo por procesos recomendamos el libro de Rafael Flórez Ochoa *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Mc Graw Hill, 1994. En cuanto a la concepción de la evaluación como comprensión se puede consultar el libro de Miguel Santos Guerra, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Madrid, Ediciones Aljibe, 1995.

4. En el libro *El currículum básico* de Gordon Kirk, Madrid, Paidós, 1989, se desarrolla este tema con cierta profundidad.

5. La idea de recontextualización tiene que ver con los procesos a través de los cuales los docentes relacionan unos planteamientos hipotéticos y teóricos con las prácticas pedagógicas. Para este tema, nos parece importante consultar la obra de Mario Díaz Villa, *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Centro Editorial Universidad del Valle, Cali, 1993.

6. Recordemos que en la mayoría de los sistemas educativos, incluyendo el nuestro, los modelos curriculares de las últimas décadas han estado sustentados en los enfoques tecnológicos. *Instructional Systems Technology* es la categoría original con la

es ya un lugar común. Existen numerosos trabajos al respecto⁷, pero vale la pena tener presente la idea de Stephen Kemmis de que el modelo tecnológico, inspirado fundamentalmente en Tyler, ha sido objeto de críticas desmesuradas que impiden ver si pueden ser rescatados algunos de sus planteamientos. Parece ser que hay cierta racionalidad y visión sistémica en el planteamiento tecnológico de Tyler, del cual se podría aprender algo. Pero, en términos globales, la crítica a la tecnología educativa es válida: el acento en el conocimiento como eje organizador del currículo, la determinación rígida de objetivos comportamentales, que inflexibilizan el planteamiento curricular y lo desarticulan de las necesidades particulares de las comunidades educativas, el hecho de plantear el currículo como un sistema cerrado, el énfasis en el diseño y la concepción del docente como ejecutor. «El error estriba en considerar el aula como un lugar dónde aplicar hallazgos de laboratorio, y no como un sitio en el cual refutarlos o confirmarlos» (Stenhouse, 1984).

Frente a los modelos tecnológicos van ganando terreno propuestas en las cuales se argumenta en favor de organizar el currículo, teniendo como referentes los procesos de desarrollo integral, orientándolos hacia el desarrollo de competencias, más que de contenidos, y hacia la consolidación de unas prácticas sociales que permitan la constitución de los sujetos y el respeto por las va-



riables culturales y simbólicas particulares⁸. Estas propuestas recogen algunas ideas de los planteamientos constructivistas pero no se restringen a ellas, están nutridos por algunos elementos de racionalidad y sistematicidad: *Ser o no ser constructivista, esta no es la cuestión*⁹. Este es el título de un excelente trabajo que discute la tensión entre los modelos constructivos y los modelos tecnológicos. Por otra parte, los enfoques del currículo por procesos tienen, además de las características anotadas, un nivel de flexibilidad y de apertura en cuanto a su organización y su desarrollo. Además, el modelo de

currículo por procesos supone, en cuanto al diseño, ser comprendido como una hipótesis de trabajo¹⁰ que se pone a prueba en la cotidianidad del aula, y que sirve como lugar desde el cual observar, analizar, investigar y transformar las prácticas. Contar con una hipótesis, con un mapa en borrador, permite notar fortalezas y debilidades en los procesos que se organizan para la consecución de unos logros, logros que, a su vez, tienen un carácter flexible en el sentido de que constituyen horizontes y no conductas por alcanzar a toda costa; logros que, por otra parte, están referidos a la constitución de los sujetos

que se introdujo el modelo instruccional por autores como Gagne, Pressley o Merrill. Otras teorías como las de Tyler o Bloom alimentan estos enfoques.

7. Respecto a la crítica de los modelos tecnológicos del currículo, sugerimos el libro de Stephen Kemmis *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid,

Morata, 1993. Esta obra es clave, ya que recoge las diferentes corrientes críticas frente al problema, incluida la crítica de Stenhouse, que es ya clásica.

8. La idea de que la constitución del sujeto y la reflexión sobre el poder deben ser elementos centrales en la construcción curricular son desarrolladas ampliamente por Roberto Follari en su obra *Práctica educativa y rol docente. Crítica al instrumentalismo pedagógico*, Buenos Aires, Aique, 1996.

9. Este trabajo se encuentra publicado en la revista *Substratum: Temas fundamentales en psicología y educación*. No. 6, Volumen II. Barcelona, 1995. Revista dirigida por Lilliana Tolchinsky y Ana Teberosky, investigadoras conocidas en nuestro medio.

10. La idea del currículo como hipótesis de trabajo, dentro del planteamiento de procesos, ha sido desarrollada, entre otros autores, por Lawrence Stenhouse en su obra clásica *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1991.

en su integralidad. El currículo por procesos, entendido en los términos aquí expuestos, constituye una selección y síntesis de elementos de la cultura¹¹ que está determinado por variables que se pueden pensar, por lo menos, en los siguientes niveles: a) un nivel de selección, b) un nivel de organización y c) un nivel de desarrollo.

En cuanto a la selección

Este nivel tiene que ver con la determinación de las finalidades¹² del currículo, lo mismo que de criterios para la selección de los componentes del mismo. En cuanto a las finalidades del currículo, es importante considerar la noción de integralidad como base del desarrollo curricular. En un modelo de procesos se entiende que el currículo se selecciona y se organiza en función del desarrollo de los sujetos en sus diferentes dimensiones. Se habla, entonces, de la dimensión comunicativa, de la dimensión cognitiva, de la dimensión estética, de la dimensión ética, de la dimensión trascendente o de la dimensión física, como horizontes desde los cuales pensar finalidades y componentes del currículo.

En cuanto a los componentes del currículo por procesos, se pueden nombrar los logros, las competencias, los contenidos, los desempeños, la evaluación y el seguimiento que se realice de los procesos curriculares; elementos todos organizados en función del P.E.I. Hablamos de «organizados» para referirnos a que el planteamiento del currículo por procesos no excluye una visión sistémica del mismo. Los diferentes componentes se organizan en función de unos propósitos, pero introduciendo dos elementos cla-



Los desarrollos curriculares correspondientes a los Proyectos Educativos Institucionales, lo mismo que la definición de los logros específicos, son competencia de las instituciones; y los indicadores nacionales son reguladores generales del currículo. En nuestro contexto, la existencia de indicadores de logros curriculares es un requerimiento explícito de la Ley General de Educación.

ves dentro del sistema: un nivel de apertura y un nivel de flexibilidad. La selección de competencias, y los énfasis de las mismas, están determinados, por una parte, por las prioridades del P.E.I. y, por otra, por la pertinencia de los enfoques y perspectivas para abordar el trabajo del área o proyecto correspondiente. Con base en estos dos elementos se pueden pensar logros curriculares. Por ejemplo, si se ha definido como logro curricular, para un determinado grado de la educación básica, la comprensión de diferentes tipos de textos, es necesario poner el acento en la competencia textual.

En cuanto a la definición de finalidades y criterios de selección referidos a la construcción del conocimiento, por ejemplo, se podría hablar de la búsqueda del cambio conceptual como orientación y sentido del currículo, tomando como marco de referencia el enfoque del aprendizaje significativo¹³. En este campo es necesario definir criterios para la selección de los contenidos, entendiendo el término contenidos, en sentido amplio, como el conjunto de discursos, saberes sociales y culturales que son construidos o reconstruidos por los estudiantes en los espacios y tiempos escolares, y que resultan fundamentales para su desarrollo cognitivo, social, cultural, estético o físico. Por otra parte, es claro que la selección que se realice de estos contenidos debe obedecer a unas directrices o caminos delineados en el P.E.I., respondiendo a las prioridades de la comunidad educativa particular.

En cuanto a la definición de finalidades y criterios de selección del currículo referidos a lo social, se puede pensar en dar una orientación hacia la consoli-

11. Esta es la noción de currículo que se explicita en el documento *Lineamientos generales de procesos curriculares*, publicado por el MEN en 1994.

12. Nuestra Ley General de Educación plantea unos fines generales de la educación que constituyen un horizonte nacional; sin embargo, dentro de la construcción del P.E.I., es necesario determinar unas finalidades que atiendan a las necesidades de la comunidad educativa particular.

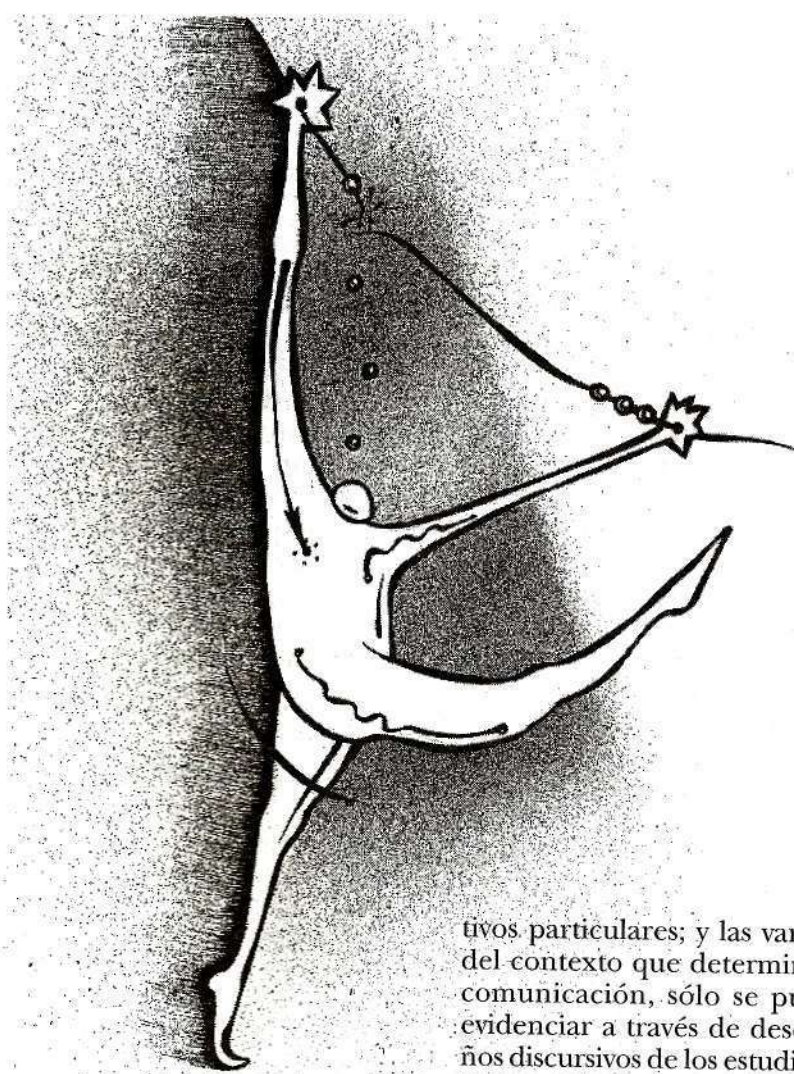
13. Para profundizar sobre la teoría del aprendizaje significativo como soporte curricular se puede consultar la obra clásica de Ausubel, Novack y Hanesian, *Psicología educativa*, México, Trillas, 1983. Otras obras que se pueden consultar sobre el tema son *Constructivismo y educación*, de Mario Carretero. Buenos Aires, Aique, 1993, y el libro de César Coll *Los contenidos de la reforma*, Madrid, Santillana, 1992.

dación de prácticas de participación y argumentación, que favorezcan la construcción de condiciones democráticas para la interacción y la constitución de los sujetos. Es en la interacción que se construyen los sujetos sociales, y un elemento fundamental de la interacción es la comunicación, más concretamente, el tipo de comunicación. La reconstrucción de las condiciones de la interacción está determinada por las características del modelo de comunicación que soporta las prácticas del aula¹⁴. Martín Barbero nos habla de los procesos de comunicación como escenarios de transformación de las experiencias y las sensibilidades sociales¹⁵. En este punto nos podemos hacer la pregunta: ¿qué logros definir y qué competencias básicas fortalecer, a través del currículo, para construir unas condiciones de participación reales y efectivas?

La discusión sobre las finalidades y los criterios de selección del currículo, esa síntesis de elementos de la cultura articulados pedagógicamente, no se reduce a los aspectos aquí esbozados, es necesario avanzar en la consolidación de una conceptualización en este sentido.

Énfasis en el desarrollo de competencias

La noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones. Pero esta noción está referida, básicamente, a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de «las capacidades con que un sujeto cuenta para...». Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de madurez de las mismas, sólo se visualiza a través



de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético, o físico. Esta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, estar referidas a una situación de desempeño, de actuación específica¹⁶.

Por ejemplo, el nivel de maduración de la competencia sintáctica, entendida como la capacidad de estructurar y producir enunciados, según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto; o la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los participantes en actos comunica-

tivos particulares; y las variables del contexto que determinan la comunicación, sólo se pueden evidenciar a través de desempeños discursivos de los estudiantes. Es éste el lugar central de los indicadores de logros, ya que es posible, por una parte, determinar una serie de desempeños que permitan al docente inferir el estado de los procesos y la madu-

14. Utilizamos la categoría *aula* de manera provisional; pero es claro que es necesario redefinir los límites de los espacios en los que se desarrollan los procesos curriculares, que de ninguna manera se restringen al salón de clases.

15. Para enriquecer la discusión sobre los procesos de comunicación vale la pena consultar la obra de Jesús Martín Barbero, *Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*, Cali, Centro Editorial Universidad del Valle, 1995.

16. Ver el artículo de Lucie Tanguy: *Les usages sociaux de la notion de compétence*, publicado en la revista *Sciences Humaines*, No. 12, París, 1996.

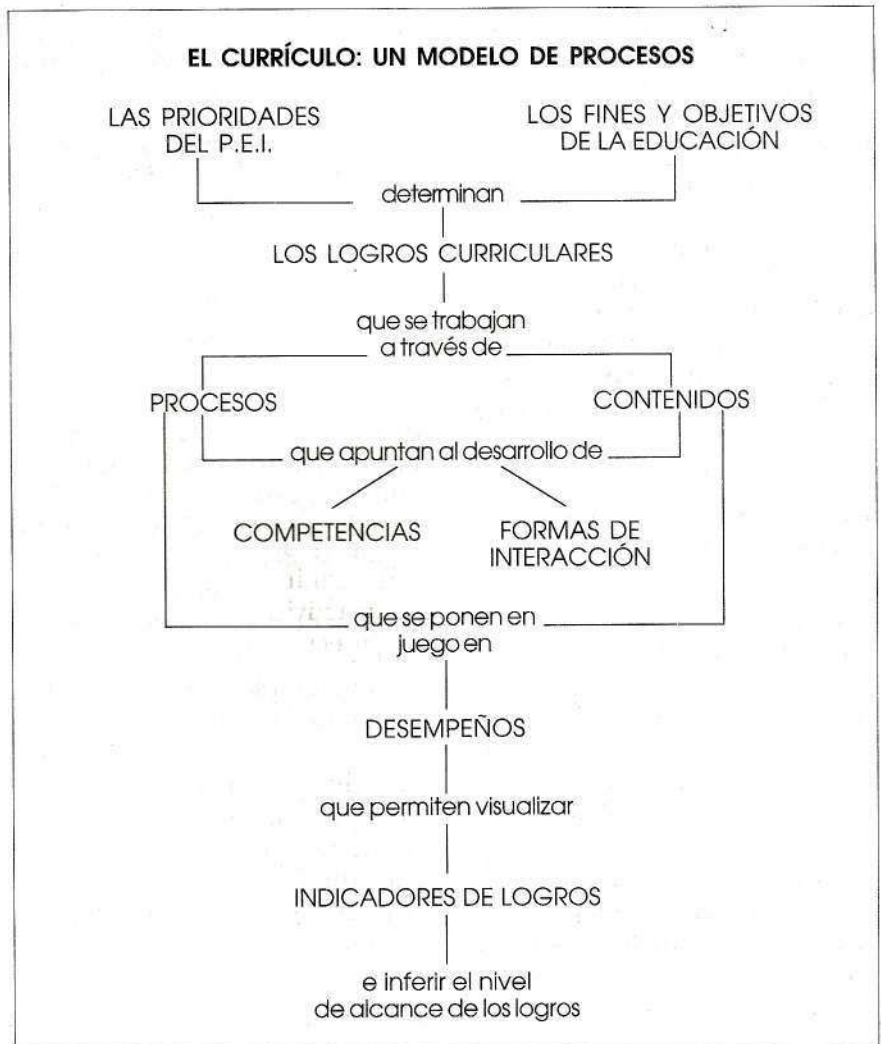
rez de las competencias y, por otra, contrastar estos desempeños con la propuesta curricular; hipótesis de trabajo, que el docente se ha planteado, para realizar de esta manera ajustes y/o modificaciones radicales en sus planteamientos y enfoques. Nótese que en este punto ya estamos hablando del modelo evaluativo, puesto que el hecho de contar con un planteamiento curricular dentro del cual se determinan logros, se seleccionan desempeños que, a su vez, permiten visualizar indicadores de logros, convierte la evaluación en un proceso permanente de comprensión, reconstrucción y transformación de las prácticas. Por ejemplo, a través de una producción escrita (que es un desempeño) se puede visualizar la madurez en la competencia sintáctica y, para este efecto, se puede establecer un indicador de logro del orden: *redacta un párrafo obedeciendo a los criterios de coherencia y cohesión del mismo*. Pero este indicador está articulado a una propuesta curricular en la cual se han determinado unos logros que, a su vez, están inscritos dentro de unas exigencias del P.E.I. Es dentro de esta complejidad que hay que interpretar los indicadores.

Énfasis en los procesos

Si estamos de acuerdo con que es pertinente organizar el currículo y los logros alrededor de competencias el siguiente paso será pensar a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Pero el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores de la selección, organización y desarrollo del currículo no quiere decir que los contenidos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de

redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, en el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo), como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para la discriminación de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, que, a su vez, están articuladas estrechamente con ciertas com-

petencias cognitivas. El estudio de este contenido, en este ejemplo abstracto, habrá sido seleccionado en función de un logro y, a través de su estudio, se trabajará el desarrollo de una o algunas competencias. A su vez, la madurez de dichas competencias, y el contenido mismo, pueden ser visualizados en un desempeño específico (una práctica de escritura) en la cual se pueden evidenciar indicadores de logro. Y es a través de la interpretación de estos indicadores, a la luz del planteamiento curricular del docente, que se podrá inferir el nivel de alcance o desarrollo de los logros.



En cuanto a la organización

Dentro de estos planteamientos, dos ideas básicas deben ser tenidas en cuenta respecto de la organización del currículo: la idea de apertura y la idea de flexibilidad. Hemos señalado que los modelos tecnológicos del currículo son pensados como sistemas cerrados, la selección de los contenidos, las secuencias, los tiempos y los ritmos son determinados rígidamente con anterioridad, y las prácticas del aula son adaptadas al diseño.

En el modelo de procesos es necesario avanzar hacia una organización abierta, en el sentido de que el planteamiento curricular inicial que esboce el docente sea regulado por la dinámica de la acción. De esta manera es posible que elementos que no estaban presupuestados como componentes del currículo sean introducidos porque la dinámica lo requiere: una pregunta significativa de un estudiante, la consulta de una fuente, una discusión, son elementos que suscitan la aparición de nuevos componentes que el docente debe integrar al desarrollo de los procesos curriculares, siempre y cuando tengan un cierto nivel de pertinencia respecto al objeto del currículo en construcción. De esta manera, el planteamiento curricular inicial del docente, a más de ser «hipótesis de trabajo», es un sistema abierto.

Además de la apertura, el modelo de procesos requiere de un nivel de flexibilidad, en el sentido de adecuar el desarrollo de los procesos curriculares a las exigencias de los grupos y de los sujetos particulares. Los tiempos y los ritmos no pueden ser determinados estrictamente con anterioridad a las acciones, y las secuencias de desarrollo de conte-

nidos y procesos, lo mismo que los énfasis en las competencias, son ajustados sobre la marcha dependiendo de la dinámica de los grupos. Esto tiene serias implicaciones en el modelo evaluativo como, por ejemplo, la necesidad de respetar los ritmos particulares de construcción de conocimientos y las variables sociales y culturales particulares que determinan los procesos de desarrollo de los estudiantes; pero la reflexión sobre el modelo evaluativo corresponde a un trabajo complejo, que no se enmarca dentro de los propósitos del presente texto.

Teniendo en cuenta estas ideas resulta pertinente la organización del currículo alrededor de proyectos pedagógicos o proyectos organizados con base en un tema o núcleo de interés de los estudiantes¹⁷. En estos casos, es claro que no se puede definir el currículo antes de interactuar con los estudiantes. Sin embargo, la experiencia del docente permite proponer y sugerir algunos proyectos para anticipar de esta manera la organización y las actividades curriculares. Pero el hecho de que no se puedan definir con anterioridad los proyectos pedagógicos no implica que la planificación esté ausente. Por el contrario, en el desarrollo de proyectos pedagógicos se requiere determinar muy bien las acciones y actividades, lo mismo que la consecución de medios y recursos para su desarrollo. Incluso, al realizar un primer esbozo del proyecto con los estudiantes se pueden anticipar y planificar algunos contenidos, competencias y procesos básicos del proyecto. Hacemos esta aclaración porque se tiende a pensar que el trabajo por proyectos carece de planificación y esto no es cierto: hay planificación, pero es de carácter flexible y abierto. Por otra

parte, el hecho de que los proyectos pedagógicos sean un buen camino para el desarrollo del currículo no quiere decir que se deba abandonar el trabajo dentro de las disciplinas del conocimiento. Pensamos que un equilibrio entre los proyectos pedagógicos y el trabajo en las disciplinas es lo conveniente. De cualquiera manera, dentro de los planteamientos del currículo por procesos, tanto el trabajo por proyectos, como el trabajo en las disciplinas, estarán sujetos a las ideas de flexibilidad y apertura curricular.

El aula como sistema complejo

Consideramos adecuado introducir una reflexión acerca de algunas características con las que debe contar un aula en la cual se trabaje una propuesta curricular orientada hacia procesos y competencias. Pensamos en el aula, fundamentalmente, como un espacio de construcción de significados y sentidos¹⁸. O en términos de Bruner, una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Pensamos el aula como un espacio en el que se intercambian

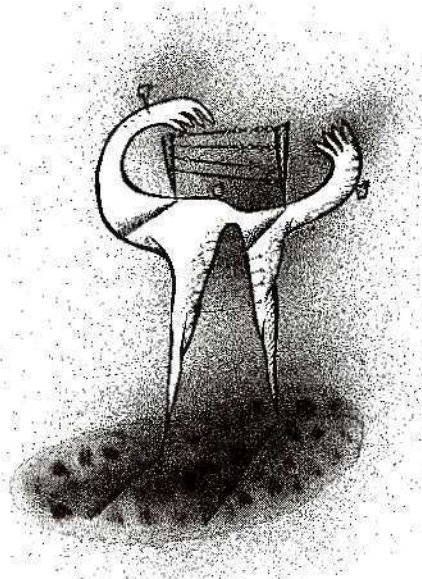
17. En nuestro contexto es necesario consultar los trabajos de Gloria Rincón sobre el desarrollo curricular a través de proyectos. También se pueden consultar los libros *Proyectos curriculares y práctica docente*, de Jaime Martínez Bonafé, Sevilla, Ediciones Diada, 1995; y *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, de Sarah Tann, Madrid, Morata, 1993.

18. Ver el artículo del profesor Luis Angel Baena, *El lenguaje y la significación*, publicado en la revista *Lenguaje* No. 17, Cali, diciembre de 1989.

discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambio simbólicos.

En el espacio aula los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En este sentido, el currículo debe constituirse en un *facilitador* de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en los tiempos y los ritmos de su desarrollo. Una propuesta curricular de un docente puede desviar su rumbo si aparece un elemento significativo sobre la marcha, introducido por la dinámica del aula. Claro está que no estamos abogando por un «dejar hacer», el docente no puede perder de vista la perspectiva y los logros que sustentan su planteamiento curricular. En este sentido, la planificación no riñe con la flexibilidad y la apertura del currículo.

En el planteamiento del currículo por procesos el docente se constituye en un *jalonador* que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos como un ser socrático y como un mediador social y cultural. De esta manera, el papel del docente resulta central, y las mediaciones¹⁹ (relaciones maestro-alumnos-conocimiento, alumnos -alumnos -conocimiento y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e in-



teracciones; desempeños que son visualizados, precisamente, a través de los indicadores de logros curriculares. La búsqueda de los logros determinados en el planteamiento curricular debe estar atravesada por estos elementos.

El papel del docente

Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. Si entendemos el espacio aula, y las acciones que allí ocurren, como un tejido de variables cuya característica constitutiva es la complejidad, entonces el modelo instrumental y rígido de la tecnología educativa no tiene cabida, pues, dentro de la concepción del cu-

rrículo por procesos, el acento recae, en cuanto al desarrollo curricular, con niveles de apertura y flexibilidad. Por otra parte, el docente que desarrolla un currículo por procesos comprende la pedagogía como disciplina reconstructiva (Habermas, 1981), es decir, como una reflexión orientada a la explicitación del entramado de componentes y variables que se tejen en las acciones educativas; y es quien toma las decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares²⁰, no es un simple ejecutor. Para este tipo de docente, la intervención de un estudiante en el aula, el rumbo que toma la sesión de clase, el tipo de interacción entre pares, las formas de organización del conocimiento, los elementos afectivos o las relaciones de la escuela con el entorno son, todos, elementos significativos. Una primera actitud del docente frente a este entramado de variables y relaciones es la perplejidad, podríamos decir que la perplejidad es un primer nivel de conciencia y un logro en la formación del docente que tiene como horizonte la comprensión de los procesos. Es en este contexto que los indicadores de logros cobran sentido, ya que el docente estará detectando permanentemente los indicadores a través de los desempeños de sus estudiantes o, de manera

19. Planteamientos, como los de Vygotsky, señalan la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y sociocultural de los sujetos en la escuela, y dichas mediaciones son fundamentalmente simbólicas, lingüísticas; para Vygotsky la calidad de la mediación está directamente relacionada con la calidad del desarrollo.

20. Carlos Eduardo Vasco insiste en la importancia de esta toma de decisiones, en el campo curricular, por parte del docente. Ver su obra, *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*, Bogotá, MEN, 1990.

inversa, a través de los indicadores se puede inferir el nivel de desempeño y la madurez en las competencias: desempeños e indicadores son dos elementos estrechamente ligados.

Finalmente, otro elemento importante y constitutivo del papel del docente, dentro de un modelo de currículo por procesos, es la noción de riesgo. Es necesario aceptar el riesgo como punto de partida para la toma de decisiones (Mary Douglas, 1996). Dentro de un sistema cerrado, un currículo cerrado, un modelo tecnológico, las deficiencias en los logros educativos se interpretan en función del modelo diseñado. Podría, incluso, afirmarse que los fracasos no son propios del docente sino del modelo. Si el estudiante no «aprendió», el modelo debe te-

ner deficiencias. La posición del docente ejecutor, del docente interfase es, por ser pasiva, muy cómoda. No asume grandes riesgos, por tanto, no toma grandes decisiones. En contraposición a esto, el docente que desarrolla un currículo por procesos, puesto que está poniendo en juego sus concepciones, ideas y puntos de vista sobre las acciones educativas, está en riesgo constante y los señalamientos, respecto a las fallas en los procesos, en caso de que se den, recaerán sobre él. El docente que está en actitud de comprensión permanente entiende el currículo como una puesta en escena de lo que lo constituye como persona y como profesional, de los saberes, competencias y limitaciones que soportan sus prácticas.

A manera de cierre

Además de esbozar un contexto para la comprensión del sentido de los indicadores de logros dentro de la complejidad de los procesos curriculares, las ideas presentadas en este texto constituyen, básicamente, una invitación a trabajar en la conceptualización que se requiere como base para la consolidación de la reforma educativa en la que estamos inmersos. El estudio y la investigación, tanto teórica como de aula, es un imperativo en este momento. Necesitamos construir el conocimiento que nos permita regular nuestras prácticas educativas, y en lo que se refiere al tema del currículo por procesos, es necesario avanzar □



A partir de nuestra Constitución Política de 1991 se ha generado en Colombia una nueva dinámica en el proceso de cambio de la educación del país, que plantea múltiples requerimientos al educador ante la exigencia continua de formación y actualización.

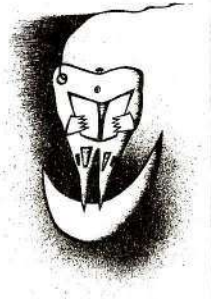
Por esto, el Centro Norma de Apoyo al Docente, -creado en el año de 1987-, se ha revitalizado y readecuado para contribuir a los requerimientos que debe asumir el educador en este proceso histórico actual.

En consecuencia, ofrece los siguientes servicios a los educadores y a la comunidad educativa:

- Revista EL EDUCADOR frente al cambio
- Seminarios de actualización pedagógica
- Consultoría pedagógica
- Biblioteca del Educador
- Talleres de creatividad
- Proyectos inter-institucionales

Teléfono: 4106355 Ext. 1876 • Fax: 4124455 • A.A. 75825

Av. Eldorado # 90 -10 • Santafé de Bogotá



Los indicadores fuera de su contexto casi no indican

Teresa León Pereira

Coordinadora de Investigación Pedagógica
Ministerio de Educación Nacional

Las condiciones para el debate académico en torno al papel de la educación, a las concepciones de desarrollo humano, a los currículos, a los planes de estudio, a los proyectos pedagógicos, a la evaluación y a la promoción, se van consolidando progresivamente en la sociedad colombiana y, de manera especial, en las comunidades educativas. Un factor que contribuye a este hecho es el trabajo con los indicadores de logros curriculares y la elaboración de los proyectos educativos institucionales porque agudiza las discrepancias sobre las interpretaciones de la Ley General de Educación.

¿Cómo proceder ante preguntas como: ¿dónde están los logros y qué hacer con los indicadores?, ¿quién formula los logros?, ¿en qué forma los indicadores ya formulados afectan la autonomía escolar?, ¿qué relación tienen con la evaluación y la promoción?, ¿en cuál corriente pedagógica se inscriben?

Hay varias alternativas, algunas de las cuales ya se están debatiendo en muchos sitios:

- Reconocer que la escuela es una institución viva que forma parte de un mundo complejo, en cambio permanente, y que la pedagogía para formar a los ciudadanos de hoy y de mañana es diferente de la empleada hasta ahora. En consecuencia, se requiere de una acción nacional participativa que facilite la comprensión del momento que vivimos y que aumente la capacidad

de las comunidades educativas para asumir, responsable y autónomamente, su proceso.

- Dejar que cada comunidad interprete las normas vigentes y asuma su proceso como las condiciones de formación académica y de estado socio-económico se lo permitan.

- Responder puntualmente cada pregunta planteada y consolidar un banco de respuestas para quien las formule.

- Elaborar una interpretación de las normas, hacer una propuesta de desarrollo de las mismas y entregarla a las comunidades para que las apliquen.

Tal vez ninguna de estas formas de manejar la situación conduzca a aprovechar convenientemente las oportunidades que se presentan ahora para mejorar la educación y para asumir con competencia los desafíos que la realidad plantea. Por lo general, en teoría, nadie afirma que la solución sea simple, pero en la práctica muchas veces se enfatiza aquella acción que se considere más efectiva y aplicable de acuerdo con ciertos intereses y posibilidades.

Sin embargo, cuando está en juego la calidad de la educación del país, y con ella el futuro de millones de niños y jóvenes, debe haber, también, voces que inviten a profundizar el tema, a buscar sus causas, a unir voluntades, inteligencias y recursos para tratar sus distintas facetas. En las empresas e instituciones de hoy no basta con que las directivas sepan hacia dónde van. Hoy toda la comunidad educativa requiere comprender qué es lo que se busca con los proyectos pedagógicos y participar en espacios que le permitan hacer sus aportes. Descubrir los procedimientos adecuados para lograrlo constituye una ventaja importante. Al respecto, Peter Senge afirma: *las*

*organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles*¹.

Este artículo sobre Indicadores de Logros trata un aspecto que está entre los que originan las preguntas, las discrepancias y las diferencias de nivel en la calidad de las soluciones buscadas y aplicadas: la necesidad de compartir un análisis de la situación global que marca históricamente los cambios que se hacen en la Educación Preescolar, Básica y Media².

Comprensión del contexto

Cada uno va elaborando progresivamente sus conceptos respecto del entorno en el cual vive y se educa y en el que día tras día es sometido a determinadas exigencias y cambios inesperados. Las conceptualizaciones particulares y personales se enriquecen cuando son compartidas y circulan socialmente. Entonces algunas son asumidas por los grupos porque las hallan más sólidas, mejor argumentadas y más acordes con la realidad.

En pedagogía es necesario que hagamos pública la comprensión que tenemos de los cambios requeridos en la educación, que comentemos cuáles labores de las que veníamos haciendo serán superadas, las propuestas para lograrlo, pero, ante todo, comunicar nuestra percepción del mundo que vivimos y las implicaciones que ésta trae para la educación. Esto sí nos permite ubicar una discusión sobre los logros y sus indicadores.

¿Qué sentido tiene discutir si los indicadores se formulan en forma interrogativa, o si son actuales o posteriores, si no se han

discutido las bases que sustentan esos indicadores?

Para que los docentes trabajen competentemente hoy necesitan elaborar su propia comprensión acerca de:

- Un mundo cambiante que requiere ciudadanos formados para desempeñarse en situaciones caracterizadas por la incertidumbre, la complejidad, los conflictos y las interacciones permanentes, la tecnología, la cibernética.

- Una época que se señala como la era del desarrollo humano en la cual la mayor ventaja competitiva adquirida de un país es el talento cultivado de su gente.

- Una educación que se señala como eje del desarrollo del país y está orientada al despliegue personal y grupal de todas las potencialidades humanas.

- Una patria que en la Constitución Política de 1991 hizo un pacto de reinención humana que, en gran parte, está por llevarse a la práctica.

- Unas comunidades educativas por construirse, que están convocadas a participar en la toma de decisiones académicas y administrativas de la institución para asumir, colegiadamente, su Proyecto Educativo Institucional.

- Un sistema educativo marcado por las ideas, visiones y procedimientos que han caracterizado la vida nacional y la escuela en los decenios anteriores y que desde la forma de pensar de algunas personas son todavía efectivos y para ellas permanecen incuestionados.

1. Senge, Peter (1992), *La Quinta Disciplina*, Garnica, Barcelona, p. 12.

2. Las ideas acá presentadas fueron discutidas en el Comité de concertación con los educadores: Carlos Casas, Francisco Muriello, Hugo Hidalgo, Alvaro Villabona, Luz Marina Panqueva y Víctor Niño.

- Un país rico en todas sus formas de vida vegetal, animal y humana, dotado de inteligencia y creatividad, que crecen espontáneamente por falta de cultivo intencional.

- Unas comunidades educativas formadas por personas que asumen las posiciones más disímiles, que van desde el interés y el compromiso hasta el rechazo y el desconcierto, pasando por la indiferencia y la acomodación.

- Una sociedad que aprueba teóricamente unos cambios pero no prevé un tiempo de transición, ni está preparada para afrontar las consecuencias que los mismos implican.

Quien asume el análisis de estos y otros rasgos del contexto³ tiene mayores y mejores posibilidades de comprender las dimensiones de los cambios que requiere la educación. Las situaciones profundas de los mismos tienen que ver con un fenómeno de desbordamiento: el mundo avanzó más rápidamente que la escuela e invalidó muchas situaciones inherentes a ella. Lauro de Oliveira Lima afirma que: «*Las escuelas gastan, cada vez más, múltiples energías preparando a los alumnos para un mundo que ya no existe*»⁴. Esto puede suceder, aun cuando no nos demos cuenta y, también, cuando nos resistimos a creerlo.

En el país hay posiciones al respecto, pero hasta hoy no hay debate. Se exponen las ideas aunque aún no circulan ampliamente; incluso hay muchas personas que permanecen pasivas porque no han descubierto la importancia del tema. Cuando surgen discrepancias conceptuales o procedimentales hay muchas personas que continúan silentes en espera de quién se impone para tomar partido. Subsisten actitudes que recuerdan a quienes creían tener la verdad. En algunos grupos se valora más la fórmula para

las ejecutorias que los fundamentos que señalan por qué se hacen y a tomar alternativas.

Afortunadamente también hay un grupo considerable de educadores que escribe sus ideas y hay quienes valoran ese trabajo y lo divulgan. Ese grupo merece un reconocimiento porque ha iniciado un trabajo que favorece la investigación y la producción del conocimiento en la institución escolar.

¿Desde dónde leemos los cambios?

Cada uno ve el mundo con su enfoque y desde su entorno. Entonces lo ve de determinados colores y tamaños. Rafael Porlán, en su libro, *Constructivismo y Escuela*⁵ señala tres posturas que llevarían a tres énfasis diferentes: el currículo tradicional que privile-

En su gran mayoría, los indicadores no están referidos a temas específicos, ellos se determinan en el Proyecto Educativo Institucional. Los indicadores señalan horizontes hacia los cuales se puede avanzar para formar ciudadanos capaces de asumir los retos de investigar, aprender permanentemente, comprender e interpretar la información, contribuir a la vida democrática, impulsar el desarrollo del país.

gia los contenidos; el currículo tecnológico que privilegia los objetivos y el enfoque espontaneísta que da mayor importancia a los alumnos.

Un documento sobre currículo, logros, indicadores o evaluación, leído y comentado por personas o grupos situados en estas tendencias, puede ser catalogado como bueno, según el criterio de algunos, o como regular o pésimo, por otros. Los análisis que resulten reflejan, en algún grado, la base teórica desde la cual se hacen las lecturas.

A veces nos sucede que avanzamos velozmente en el discurso pero nuestras prácticas permanecen ancladas en la teoría que supuestamente estamos superando. ¿Será que en la práctica se cumple que *todo el mundo está de acuerdo con los principios generales hasta cuando descubre que ellos no están de acuerdo con sus intereses particulares?*

A manera de ejemplo mencionemos el paso que muchos han deseado dar del conductismo al constructivismo. En teoría todo parecía funcionar muy bien pero en la práctica, al llegar a la evaluación, ésta permaneció casi siempre incuestionada y sin que se identificara ninguna incoherencia y ninguna razón para cambiar. Parecería que la mente se acomoda para hablar de una cosa y hacer otra con el fin de no cambiar las costumbres ni alterar sus procedimientos. Para que «descubramos» semejante realidad se

3. Un tratamiento más amplio del tema se encuentra en: *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Documento I. Publicación del Ministerio de Educación Nacional. Punto Exe Editores. 1994.

4. De Oliveira, Lauro (1976), *Mutaciones en educación*, Humanitas, Buenos Aires, p. 25.

5. Porlán, Rafael (1995), *Constructivismo y escuela*, Diada.

justifican muchos esfuerzos integrados del sector educativo.

¿Qué lectura hace de una nueva teoría, de una propuesta o de un análisis una persona que ha llegado a acomodar su mente en esa forma?

Lo que importa no es solamente la lectura que hagamos sino la explicitación y el debate de las conceptualizaciones, criterios, experiencias y expectativas que nos llevan a hacer una lectura y no otra. Las propuestas educativas, en general, tienen sentido dentro de un enfoque, en un contexto y en un tiempo determinados. Por fuera de ellos pueden tener interpretaciones y efectos muy diferentes.

Acuerdos y desacuerdos

Una actitud medianamente observadora permite detectar que quienes están orientando la opinión de los educadores coinciden teóricamente en que: hay que favorecer decididamente el desarrollo pleno de la personalidad, que la formación en valores es fundamental, que los estudiantes deben desarrollar sólidos conocimientos científicos y habilidades para comprender la tecnología, que la educación debe formar en ambientes autónomos y para un desempeño autónomo y que todos necesitamos aprender a aprender.

Pero en los procedimientos y en las metodologías surgen las discrepancias y a veces son tan fuertes que parecería que no



hubiera la más mínima base común ni posibilidad alguna de entendimiento. Algunos consideran que la escuela debe conservar sus reglamentos y horarios rígidos, y otros están convencidos de que es posible una mayor flexibilidad y apertura si se inculcan valores y criterios que lleven a los estudiantes a actuar con convicción y con sentido de responsabilidad.

La gran mayoría de los colombianos está interesada en desarrollar los planteamientos hechos por la Constitución Política y las normas sobre educación, pero no nos hemos detenido a analizar si con el procedimiento que cada uno adopta contribuye a llevarlos a la práctica o si, por el contrario, con ellos demora los cambios o los dificulta.

¿Qué hacer?

Este es, sin duda, uno de los aspectos claves del asunto. Si aceptamos que en la base de la

solución está la comprensión de la situación por parte de docentes, estudiantes, padres de familia y por la sociedad, entonces, iremos construyendo soluciones.

Con el propósito de ir explicitando y viviendo lo fundamental:

- Aceptemos que estamos en una etapa de elaboración socializada de conceptos y procedimientos que requerimos en el quehacer pedagógico.

- Socialicemos las concepciones que tenemos sobre desarrollo humano y sobre cada una de sus dimensiones (Ley 115 de

1994, artículo 5º)⁶; socialicemos las interpretaciones que hacemos de los fines de la educación, de los objetivos, de los conceptos de educación, formación del educando y de educación en el ambiente. Pongamos sobre la mesa del debate los conceptos de indicadores de logros, de plan de estudios, de proyectos pedagógicos.

- Explicitemos los fundamentos que orientan nuestro quehacer en el aula; es decir, demos razones y argumentos de la forma como enseñamos, exigimos, tratamos a los demás, planeamos, evaluamos y damos fe pública de la promoción de los estudiantes.

- Aceptemos mentalmente, en el discurso y en la práctica que los cambios que se están dando en el mundo nos «movieron» el piso conceptual y práctico en el que nos sentíamos seguros y que estamos construyendo uno nuevo. Que eso se lleva a cabo dentro de un

6. Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.

proceso que genera incertidumbre e inseguridad, como sucede en todos los procesos de tratamiento de problemas auténticos.

- Unamos los esfuerzos de todos para intercambiar ideas, analizar experiencias, apoyar proyectos innovadores y encontrar soluciones adecuadas y oportunas.

- Busquemos el compromiso de todos los estamentos del país para que apoyen efectivamente la educación pues, de lo contrario, será muy difícil conseguir los cambios.

- Debamos los temas de currículo, planes de estudio, logros e indicadores de logros, promoción, evaluación y autonomía, pero partiendo de una comprensión del contexto o entorno físico, político, económico, científico y pedagógico dentro del cual surgen las nuevas propuestas.

- Asumamos que la cultura se puede transformar, que en el imaginario colectivo es posible introducir la idea de que todos somos aprendices, que nadie es poseedor de la verdad absoluta sobre qué aprender, cómo aprenderlo, qué evaluar y quién se promueve.

A medida que se vayan dando esas condiciones serán fructíferas las discusiones sobre los aspectos curriculares de los Proyectos Educativos Institucionales y, en particular, sobre la propuesta curricular. De lo contrario, serán muy difíciles el diálogo y la concertación en favor de la calidad de la educación. Quien tiene una concepción de lo que hace no se verá obligado a aceptar lo que otros decidan por él.

¿Desde dónde se formularon los indicadores?

Después de analizar el contexto nacional, regional y local y de

tener en cuenta las posibilidades de la pedagogía actual era necesario precisar lo que se quiere significar con las expresiones *logros e indicadores de logros curriculares*.

La expresión *indicadores de logros curriculares* ha sido ajena al lenguaje usual de la pedagogía colombiana. En esas condiciones era imposible entrar a formularlos; el paso obligado era llenar de sentido pedagógico esa expresión.

En otros campos de la vida nacional el tema de los indicadores es frecuente; todos los días los medios de comunicación, hablados y escritos, se refieren a los indicadores económicos; los médicos, los sociólogos y los psicólogos estudian muchos indicadores; los economistas que manejan las finanzas de la educación también manejan indicadores. Ellos tienen sus bases teóricas, sus procedimientos y sus instrumentos para definir indicadores, para captarlos como manifestaciones de ciertos procesos, para interpretar su significado, para codificarlo y para tomar las decisiones que sean necesarias.

En forma empírica, también, todas las personas hemos respondido a indicadores que encontramos en las relaciones con los demás y con la naturaleza. Al respecto contamos con saberes acumulados, pero nos falta avanzar hacia un manejo sistemático, riguroso y científico de los mismos. Cada adulto y cada niño tienen una interpretación para las manifestaciones de cariño, de dolor, de satisfacción o insatisfacción y, también, de los avances en conocimiento, en formación de valores; pero no tenemos instrumentos probados y especializados para registrarlos y tampoco tenemos prácticas para hacer análisis integrales y para realizar interpretaciones profundas que

nos permitan aprender permanentemente acerca de cómo se orienta con eficiencia el desarrollo de las personas y de los grupos.

En el campo de la pedagogía, como se dijo anteriormente, es justo reconocer que la expresión «*indicadores de logros curriculares*» es, para decir lo menos, poco usual. Hace unos años los programas oficiales incluyeron *indicadores de evaluación* pero con una función y unos alcances bien diferentes. En general expresaban criterios para decidir si un estudiante lograba o no un objetivo específico. Esa mirada sobre los indicadores va quedando atrás; hoy se busca que tengan una función orientadora general que contribuya a que los educadores comprendamos cómo se generan y se promueven los procesos del desarrollo integral humano.

- Los indicadores de logros curriculares se formulan desde una concepción de desarrollo humano. Para tratar pedagógicamente el tema de los indicadores se requiere, entre otras cosas, recordar o asumir intencionalmente una concepción, un enfoque, una forma de entender y explicar el desarrollo humano; una visión de sus dimensiones; una concepción de la función de la escuela como espacio social dedicado a propiciar científicamente el cultivo de lo que es, en forma, humano; una conceptualización sobre los procesos que viven los estudiantes en sus años de estudio; una concepción metodológica; una concepción de evaluación y de las prácticas evaluativas; una forma de entender el papel y los intereses del docente, de los estudiantes y de los padres de familia.

- Se formulan desde los logros nacionales que están contenidos en la Constitución Política de 1991 (en los artículos que esta-

blecen como obligatorios el estudio de la Constitución, de la cívica y las prácticas democráticas sobre valores, trabajo, recreación, mejoramiento cultural, científico y tecnológico y participación ciudadana)⁷ y la Ley General de Educación (en los artículos que proponen los conceptos de educación y formación del educando, los fines, los objetivos, las áreas, enseñanza obligatoria)⁸. Si se acepta que lo que esas normas disponen y consagran es conveniente para todos, entonces se pueden inferir los grandes logros que, a largo plazo, se busca conseguir en la educación formal.

- Se formulan teniendo en cuenta los procesos de desarrollo humano que se pueden impulsar desde cada dimensión humana y desde cada área del conocimiento y de la formación.

Esos grandes logros se refieren a competencias, capacidades y saberes que son necesarios en todas las culturas. Entre ellos están: la capacidad para comunicarse, para aprender, para relacionarse consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente cultural y social; desarrollo de la personalidad, de la autonomía, de la capacidad para tomar decisiones; desarrollo de la creatividad, de la ética; capacidad de negociación, de participación, de trabajo en equipo y uso eficiente del tiempo. Sobre esas grandes líneas se formularon los indicadores nacionales de logros curriculares.

Los indicadores están propuestos para orientar el trabajo pedagógico de las comunidades que elaboran el currículo de sus instituciones. Pueden ser útiles para que los consejos académicos elaboren sus currículos específicos, determinen temas de estudio, los procesos que desean impulsar y las metodologías que les resulten

más adecuadas. En su gran mayoría, los indicadores no están referidos a temas específicos, ellos se determinan en el Proyecto Educativo Institucional. Los indicadores señalan horizontes hacia los cuales se puede avanzar para formar ciudadanos capaces de asumir los retos de investigar, aprender permanentemente, comprender e interpretar la información, contribuir a la vida democrática, impulsar el desarrollo del país.

No son un antídoto para los problemas de la educación

pero, si a partir de ellos se revive y amplía el debate pedagógico, y en las comunidades educativas nos hacemos más capaces para mantener viva la pedagogía como el saber que nos debe caracterizar, entonces la propuesta de indicadores habrá dado buenos frutos.

7. Constitución Política de Colombia, 1991. Artículos 41 y 67.

8. Ley General de Educación, 1994. Artículos 1, 2, 5, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30 y 33.



Los logros y los objetivos

Uno de los aspectos curriculares que han suscitado mayores discusiones es el de las relaciones entre los logros y los objetivos. Las dudas se justifican porque vivimos un momento de cambio y ello genera incertidumbre e inseguridad. Como profesionales de la pedagogía tenemos la oportunidad de asumir, grata y creativamente, el conflicto cognitivo y buscarle una solución adecuada que contribuya a superar la dificultad, pero elevando el nivel de los argumentos.

Considero que no es posible responder la pregunta por la diferencia entre logro y objetivo mientras no nos pongamos de acuerdo sobre el tipo de logros y de objetivos al que nos referimos. Durante unos cuantos años hemos estudiado y trabajado el tema de los objetivos y hemos dedicado largas horas a clasificarlos en generales, específicos, de nivel educativo, de área, de unidad y otros aspectos. Entonces no podríamos dar la respuesta como si existiera un solo tipo de objetivos. En relación con los logros sucede algo similar; podemos hablar de logros en el plano nacional, de entidad territorial, logros dentro del P.E.I., logros en cada proyecto o actividad pedagógica y logros de cada persona.

Para establecer alguna diferencia me voy a referir a los objetivos que están formulados en los artículos 13, 16, 20, 21, 22, 30 y 33 de la Ley General de Educación. Esos son objetivos que se obtienen a largo plazo, no son para evaluar totalmente al término de una clase, o de una semana, o de un mes. Para esos objetivos es posible obtener logros en los diferentes conjuntos de grados para los cuales se proponen los indica-

Frecuentemente hay manifestaciones en el sentido de que la formulación de indicadores y de otros lineamientos a escala nacional limita la autonomía de las comunidades educativas y de los maestros. La preocupación es importante y requiere un amplio debate sobre lo que es autonomía y sobre lo que los consejos académicos y los docentes deben hacer con los indicadores que se han propuesto

dores. En ese caso los objetivos tienen una amplitud mayor que la de los logros. Pero si esos objetivos se comparan con logros que se espera obtener a escala nacional, a más largo plazo, entonces los logros tienen una amplitud mayor que los objetivos.

Indicadores, conductismo y constructivismo

Otro núcleo de las discusiones es el que se refiere a si los indicadores están formulados desde una posición conductista o desde una posición constructivista. Es la oportunidad de animar un debate sobre la importancia de trascender los énfasis exagerados con que se suelen asumir las teorías psicológicas que fundamentan de alguna manera la pedagogía. La discusión más importan-

te sería la que nos permitiría reconocer cuáles son las limitaciones de cada una de esas teorías y cuáles sus realidades.

Para empezar la discusión tengamos en cuenta que las palabras que terminan en *ismo* significan, de alguna manera, una posición radical que tiende a excluir las visiones que se tienen desde otros enfoques. El conductismo hace un énfasis en la conducta observable, medible, cuantificable. La psicología conductista se comprometió con el estudio experimental y científico de la conducta en un momento histórico de la ciencia en la cual sólo se consideraba científico lo verificable, medible y observable en laboratorio. Esa tendencia hizo que se dejaran de lado otros aspectos importantes del desarrollo humano. Pero el problema no es haberse detenido en la conducta sino en no comprometerse con las cosas que están más allá de la conducta.

La escuela conductivista parte de otros presupuestos teóricos y, por consiguiente, implementa otras metodologías para el desarrollo humano. La educación con base en teorías constructivistas no tiene el afán de lo medible y lo cuantificable porque le interesan más los procesos de desarrollo de las ideas, de elaboración de los conceptos y de estructuración de la información. Tal vez descuida un poco la importancia y la potencia de los algoritmos, de los procedimientos que agilizan la realización de operaciones en la solución de problemas.

A la luz del movimiento actual que tiene en cuenta la teoría de procesos y sistemas y las invitaciones a reflexionar sobre la complejidad⁹ lo que nos convendría hacer a los educadores es analizar los aportes, de éstas y de otras co-

9. Morin, Edgar. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona.

rientes psicológicas, para elaborar una síntesis integradora que nos ayude a aprovechar lo mejor de cada una de ellas para el mejoramiento de la educación.

Indicadores y autonomía

Frecuentemente hay manifestaciones en el sentido de que la formulación de indicadores y de otros lineamientos a escala nacional limita la autonomía de las comunidades educativas y de los maestros. La preocupación es importante y requiere un amplio debate sobre lo que es autonomía y sobre lo que los consejos académicos y los docentes deben hacer con los indicadores que se han propuesto en el plano nacional. De ello depende el que

efectivamente afecten la autonomía o contribuyan a que haya una identidad nacional y a que se garantice una educación de calidad generalizada en el país. El tema de la autonomía amerita muchos debates y escritos de quienes la entienden de diversas maneras para que, conociendo las múltiples interpretaciones, podamos ponernos de acuerdo en lo esencial a partir de los argumentos más justificados y clarificadores.

Para finalizar las reflexiones sugeridas desde estas páginas sería interesante realizar un ejercicio: detectar Indicadores de Logros del tiempo dedicado a leer y analizar este artículo. Si ha sido provechoso deberían haberse incrementado en los lectores o, por lo menos, en una parte de ellos, convicciones en torno a algunas condiciones necesarias para compren-

der y desarrollar la Resolución 2343 de 1996.

- Trabajarla dentro de un contexto que permita comprender, tanto el mundo globalmente considerado, como la realidad nacional y local en la cual estamos inmersos.

- Interpretarla con relación a una base conceptual y epistemológica resultante de la apropiación de principios sobre desarrollo humano y de la aplicación de pedagogías actualizadas.

- Tener conciencia de las dimensiones de los cambios, de su naturaleza y de las implicaciones que tienen para el país y, en particular, para la niñez y la juventud, las decisiones que tomemos, y lo que hagamos o dejemos de hacer quienes hoy tenemos algunas responsabilidades en el quehacer pedagógico de nuestro medio. □

en educación SER PRIVILEGIADO

ES... " tener resuelto desde ya el futuro de mis hijos. **COMFENALCO** me presta la plata para pagarles hasta el posgrado. A mi esposa la están asesorando para que monte su microempresa de confecciones, mi hijo está en clases de guitarra y la niña está en CRISOL, un programa que es pura creatividad. Allí explora todas sus posibilidades desde la música, el computador, la danza, la ciencia y el cine; yo estoy complementando mi tecnología con cursos de capacitación laboral y recibo clases de inglés. Además mi prima está terminando su bachillerato".

**LA EDUCACION UN PRIVILEGIO MAS DE LA FAMILIA
COMFENALCO**



VIGILADO
UNIVERSIDAD DEL
ISTMO DE PANAMA


Comfenalco
ANTIOQUIA
UN MUNDO
DE PRIVILEGIOS

Sobre los Indicadores de Logros

Puntos de vista para un debate

El Ministerio de Educación, sus técnicos y asesores han señalado que lejos de cualquier imposición tecnocrática y legalista, los Indicadores de Logros tienen un carácter indicativo, no son camisa de fuerza. Corresponde al magisterio y sus instituciones educativas decidir, en ejercicio de su autonomía, sobre la conveniencia y oportunidad de su aplicación. Son, por lo tanto, motivo de análisis y controversia. Los cuatro puntos de vista que se presentan a continuación son reflejo del debate que apenas comienza y que aspiramos a estimular y enriquecer con el concurso del magisterio.

Los Lineamientos Generales y los Indicadores todo lo infringen: la Constitución, la ley y el sentido común

José Fernando Ocampo T.

Ex directivo de la Federación Colombiana de Educadores FECODE

Un principio fundamental de la pedagogía práctica, la de todos los días, de la del maestro en el aula, de la del educador en todas las actividades de la institución educativa, de la del docente en la enseñanza, es la claridad. De lo contrario, ni los estudiantes entienden ni los alumnos aprenden. Este precepto también se aplica a las normas de todo orden, pero con mayor razón a las que se refieren a la educación. El más desprevenido lector de la Resolución 2343 encontrará al golpe que su lenguaje circunloquial, abstruso y farragoso es la negación absoluta de la claridad pedagógica. Por ese solo hecho, desorienta, confunde y se vuelve inútil. A pesar de ello, también deviene un instrumento represivo en manos de funcionarios mediocres, de algunos supervisores acostumbrados a ser mandaderos del Ministerio de Educación y de unos cuantos docentes directivos carentes de criterio propio o enemigos de la autonomía escolar.

Sin embargo, hay algo más de fondo. Esta Resolución vulnera la Constitución, violenta la Ley General de Educación, atenta contra la autonomía escolar y, lo que es más grave, atropella el sentido común. En primer lugar, es un asalto contra la libertad de cátedra. El Ministerio de Educación se ha empeñado en ignorar este derecho fundamental de los maestros, tan admirablemente desarrollado por la Corte Constitucional. A los maestros no se les puede imponer una tendencia pedagógica, ni una metodología, ni una forma uniforme de evaluación escolar, como lo pretende hacer la Resolución 2343 con el constructivismo, porque quebranta la libertad de cátedra. Funcionarios e intelectuales intentaron, sin éxito, convertir la Ley General de Educación en su proyecto pedagógico constructivista. Amparados en la ignorancia de la ministra María Emma Mejía, lograron imponerlo en esta Resolución.

En segundo lugar, desvertebra la Ley General de Educación. Redefine la autonomía escolar, el currículo, los niveles educativos, «la construcción» del currículo, el plan de estudios, la evaluación escolar, los Indicadores de Logro, todo bajo la perspectiva constructivista. Funcionarios del Ministerio de Educación e intelectuales constructivistas fundamentalistas se opusieron a la autonomía escolar en el trámite de la Ley General de Educación con el propósito de imponer su propia concepción

educativa. No aceptaron que cada institución desarrollara libremente la suya propia o adoptara la que considerara conveniente para los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional. Con esta Resolución logran su propósito pero enterrando la autonomía escolar.

En tercer lugar, elimina la autonomía escolar. El dogmatismo constructivista que se ha apoderado del Ministerio de Educación, de las facultades de educación en las universidades, de reducidos círculos intelectuales muy influyentes en la pedagogía colombiana, busca abrirse camino a la fuerza utilizando el poder gubernamental, la represión de las secretarías de educación, los antiguos métodos de los funcionarios oficiales y la mediocridad de algunos supervisores. Esta nueva Inquisición con ropaje moderno ha regresado a la imposición de este catecismo, llevándose por delante la autonomía escolar. La Resolución 2343 no es sino el intento de torquemadas por retrotraerse al currículo único, obligatorio y uniforme abolido por la autonomía escolar en la Ley General de Educación. Eso es exactamente lo que significan los 452 Indicadores de Logro que esta malhadada Resolución le coloca a la educación colombiana.

En cuarto lugar, contraviene el sentido común. Convertir la jerga constructivista en norma con toda su oscuridad idiomática y sus elucubraciones especulativas y utilizarla para unos Indicadores de Logro insoportables, inasibles, ajenos a la enseñanza, totalmente abstractos, alejados de la realidad, imposibles de aplicar a los seres de carne y hueso, inficionados de un intelectualismo absurdo, producto de mentes calenturientas, sólo se explica por la ausencia de sentido común en sus autores y de estulticia en quien firma la Resolución.

El carácter abstracto de la formulación utilizada en esta Resolución propicia una forma de evaluación cualitativa aplicada al conoci-



miento que se reduce a juicios de valor por parte de los profesores. No hay una forma objetiva de evaluar los logros o se hace prácticamente imposible. Además de la violación del derecho de los estudiantes de conocer las pruebas de su evaluación, queda sometida a la arbitrariedad, al subjetivismo, a la valoración personal, con lo cual se comete un grave atropello contra los estudiantes. Resulta en una evaluación totalmente antidemocrática

que violenta los derechos fundamentales de los alumnos, como muy bien lo ha dictaminado la Corte Constitucional en sus fallos sobre la evaluación y la promoción escolar.

En el fondo subsiste una concepción ideológica dogmática y apriorística de que a mayor abstracción mayor profundidad, a menos conocimiento más pensamiento, a mayor intelectualismo mayor dignificación humana, a más especulación más inteligencia, a mayor complejidad idiomática mayor contextura en ideas, a mayor oscuridad mayor comprensión. Es un desprecio absoluto por los contenidos, por el conocimiento concreto, por la base científica del conocimiento, por la especificidad de las disciplinas, por la claridad de los conceptos. Obedece a esa concepción de la educación orientada a la formación del pensamiento lógico sin el soporte de los conocimientos, que ha hecho carrera en tantos círculos pedagógicos colombianos, hoy revaluada por la psicología cognitiva.

Debido a las limitaciones de espacio, me remito a mi artículo «Avanza la contrarreforma» publicado por Cedetrabajo en el folleto *Seminarios por localidades* del Distrito Capital, para un análisis detallado de los «Indicadores de Logro» de la Resolución 2343. Hago un llamado a los maestros de Colombia, a los docentes directivos, a la mayoría de los supervisores conscientes, a rebelarse contra esta Resolución y a obligar al Ministerio a derogarla para bien de la educación colombiana.

Reflexiones sobre los riesgos de los Indicadores de Logro

Piedad Caballero Prieto

Profesora Universitaria e investigadora del Instituto SER

El proceso orientado a la transformación educativa que se adelanta en el país y propósito básico de la Ley General de Educación implica, dada su complejidad, construir bases sólidas para su puesta en marcha y asumir con conocimiento, compromiso y responsabilidad, las rupturas profundas de corte epistemológico, pedagógico y cultural que le son propias.

No ha transcurrido un tiempo prudencial para que las instituciones y sus actores definan, de manera autónoma, esas condiciones básicas e indispensables para entrar en esa dinámica y avanzar hacia la transformación anhelada. La comprensión y confrontación académica, política y social, a partir de la investigación y la experiencia de las instituciones escolares es fundamental.

Opinar, por tanto, sobre indicadores de logro, no es tarea fácil. Es un tema complicado, no por los indicadores en sí, su relevancia o no, sino porque han interferido en un proceso, también muy difícil, como es la construcción del P.E.I. Es perder, en mi opinión, la oportunidad de experimentar y aprender desde la práctica el sentido y valor que tienen acciones educativas cuando se busca propiciar el cambio.

Una Resolución sobre indicadores, como la 2343 de 1996, puede ser orientadora hacia el logro de objetivos educativos globales pero, también, puede ser muy peligrosa si con ella se limita la iniciativa y el esfuerzo de maestros e instituciones. Todo depende

del uso que de sus orientaciones se haga y de la dinámica que imprima o no en las instituciones.

Se ha dicho en muchos escenarios que existen requisitos para entender las implicaciones y trascendencia de una reforma educativa, que no podemos ignorar. Entre éstos se mencionan los siguientes:

1. La construcción de comunidades educativas. Condición básica para asumir la construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional, instrumento pedagógico que orienta todas las acciones de cualificación del proceso educativo.

2. Entender la escuela como un espacio abierto, que supere la visión cerrada que de ella se tiene, para entender y aceptar que allí circulan múltiples intereses y sujetos con sus propias realidades que son parte activa de la institución educativa. Significa reconocer la diferencia, la pluralidad y las condiciones históricas concretas.

3. Generar procesos de reflexión-acción. Este punto quiere promover el diálogo alrededor de las diferentes posiciones, dar respuesta a las inquietudes de los sujetos dialogantes y lograr estimular los cambios dentro de las instituciones. Significa privilegiar la comunicación y estrategias basadas en la formación, el desarrollo humano, el auto-aprendizaje y la investigación.

4. Promover estrategias de planificación participativa. Por este medio se quiere obtener compromisos y responsabilidades colectivas, producto de las reflexiones y acuerdos, para orientar la acción. Una planeación que permita vislumbrar ambientes para sujetos en formación y deseosos de lograr un espacio en la sociedad, que posibiliten la vivencia de valores como la solidaridad, el respeto, la sinceridad y la rectitud.

Luego, la definición de los indicadores de logro es una acción que se desprende del P.E.I. Los indicadores no podrán ser una producción en serie y sin la participación de los actores. No puede ser un producto estanda-

rizado promovido por agencias, que impiden a la comunidad educativa el desarrollo de su autonomía y la madurez requerida para comprometerse con el cambio y para transformar la educación. Existen unas condiciones a escala nacional y mundial muy diferentes, y en las cuales se implementa esta propuesta. La urgencia no está en centrarnos y encerrarnos en la escuela y en cómo cumplimos con los indicadores. Está en mirar a nuestro alrededor, valorar nuestros sentimientos y condiciones, para enfrentar esa realidad y definir los procedimientos acordes para su apropiación.

Los indicadores de logro en una cultura de la aceptación, del esfuerzo condicionado a determinadas circunstancias, de la falta de compromiso y de responsabilidad, podrán considerarse un estímulo para el propósito de la transformación pero, también, un gran obstáculo en el proceso. ¿De quién depende que esta situación sea de una o de otra manera? De la comunidad educativa, que tendrá que estar alerta frente a una actitud facilista y exclusivamente instrumental en su implementación, y de los maestros, quienes deberán participar y plantear propuestas desde su práctica y conocimiento.

La definición de logros e indicadores es una oportunidad para promover una cultura de la planeación participativa. ¿Se logrará esto con la aplicación del Acuerdo 2343 sobre indicadores de logro? Pienso que no. Se tendrán que idear, primero, mecanismos para evitar vicios conocidos, como son dejar que otros hagan el trabajo y con ello el sujeto de la acción educativa quedaría desdibujado.

Un camino posible para transformar la educación es comprometerse con proyectos a largo plazo. Significa generar las condiciones institucionales para el logro de los propósitos globales del país. En mi opinión, no es el Ministerio de Educación el que tiene



que definir los indicadores de logro, ni asumir la responsabilidad que le compete a las instituciones escolares y a la comunidad educativa. Por tanto, no es adecuado que Fecode, como entidad representante de los maestros, presione para que otras instancias diferentes a la comunidad educativa tomen decisiones en contravía de la dinámica interna de las instituciones escolares.

Una de las metas de la Ley 115 y del Plan Decenal de Educación es fortalecer la institución escolar.

Bienvenida esa meta, la educación y el país lo requieren, pero dejemos que esto sea posible, que se dé el proceso, que se decante la magnitud de su responsabilidad. No bloqueemos a las comunidades con tantas exigencias, y todas al mismo tiempo. Lo que el país vive, o quiere que se viva en materia de educación, significa que todos tenemos que aprender y participar, pero se requiere un tiempo para que esto fluya.

Las organizaciones que permanecen en el tiempo, o las que fenecen y nos dejan sus experiencias, son las que tienen que velar por la continuidad de las políticas y por el logro de los propósitos educativos en beneficio de nuestros niños, jóvenes, adultos, y del país.

El autor S. Papert dice: «Si un maestro del siglo XIX hiciera un viaje a través del tiempo para llegar a un aula de una escuela de hoy, podría empezar a dictar la clase, tal como lo hace su colega del siglo XX», esto no sucedería en ninguna otra disciplina o campo. Cita que nos pone alerta frente a la situación educativa para no continuar, seguramente con muy buenas intenciones, diseñando instrumentos que entorpezcan el trabajo, la participación y creatividad de los docentes, quienes pasan a ser pasivos frente a la propuesta, o activos en su implementación, pero de una manera mecánica.

Pedagogía, Indicadores de Logro y evaluación*

Luis Ángel Baena Z.

Universidad del Valle

La meta de la educación es desarrollar las dimensiones que lo humano implica: cognoscitiva, socio-cultural (ética y estética) y afectiva. Para cumplir esta tarea, quienes tienen a su cargo la educación deben conocer el camino para alcanzar tal desarrollo humano integral; esto implica conocer no sólo los puntos de partida y de llegada sino, también, los hitos que marcan ese camino y que pueden utilizarse como indicadores de cuánto se ha logrado y de cuánto falta.

Cada dimensión es producto de un proceso de desarrollo; y en todo proceso se pueden identificar etapas, estadios que permiten saber en qué nivel se encuentra cada participante y qué tipo de acciones es pertinente asumir para orientar el desarrollo hacia etapas superiores. Para la psicología genética, «en todo proceso de desarrollo el tiempo es necesario, no sólo en el sentido de su duración sino, también, en el sentido de sucesión, de secuencia [...] Este orden de sucesión nos deja ver que para construir un nuevo instrumento lógico (mental) son necesarios, siempre, instrumentos lógicos pre-existentes; es decir, que la construcción de una noción nueva supone siempre subestructuras anteriores y, por tanto, regresiones indefinidas».

Todo proceso -incluyendo el educativo- es transformación. Pero, mientras en la producción material el objeto es aquello que resulta producido o transformado durante el proceso, en lo educativo el objeto es el conocimiento y no el alumno, aun reconociendo que la meta de este proceso es su desarrollo integral. Como transacción que es, lo educativo es un evento complejo que implica la participación de dos agentes que realizan, sobre el mismo objeto, acciones distintas, pero solidarias y cooperadas: el enseñar a aprender y el aprender a

aprender. El alumno es co-agente de un proceso que tiene como objeto el conocimiento y como meta el desarrollo integral de los sujetos.

El proceso de conocimiento es agenciado y no causado; por tratarse de una transacción, de un proceso co-agenciado, la noción de agenticidad implica la intencionalidad de los sujetos: un sujeto que tiene la intención de aprender y otro la intención de enseñar a aprender. Se deduce que el maestro debe, entre las competencias que lo caracterizan, conocer la manera como se da el desarrollo integral que trata de orientar en sus estudiantes, y tener una sensibilidad para identificar los diferentes estadios alcanzados por ellos. Es lógico, pues, que quien asume como su tarea orientar el desarrollo del hombre tenga un conocimiento básico de las diferentes dimensiones que integran lo humano, de lo que cada una de ellas significa en ese contexto.

Una manera elemental de familiarizarse con esta forma de ver el proceso pedagógico es entender que la apropiación de la lengua (es decir, aprender a significar nuestra experiencia del mundo), es, a la vez:

— apropiación de un conocimiento del mundo y de los instrumentos que lo estructuran como tal,

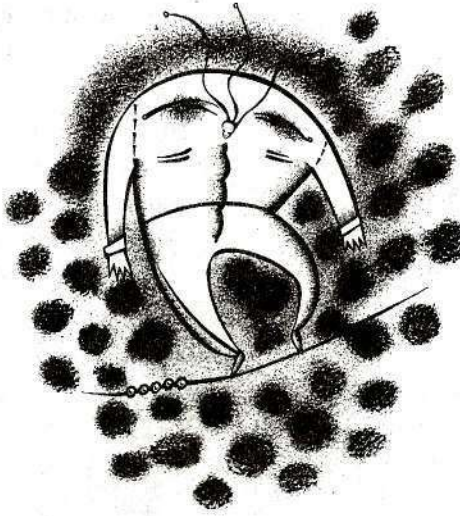
— apropiación de las normas que determinan el comportamiento social (ético y estético) del individuo en la comunidad humana, y

— apropiación de una forma social y culturalmente privilegiada de interpretar y significar nuestra experiencia del mundo, que integra, como parte suya esencial, un conjunto de valoraciones sociales y culturales de las cosas y acontecimientos del mundo.

Así como la capacidad de significar nuestra experiencia del mundo en la lengua no aparece instantáneamente, los comportamientos cognoscitivo, social y cultural tampoco; estos comportamientos resultan de un proceso de

* El presente artículo lo entregó el autor para la elaboración del documento sobre indicadores de logro a petición del Ministerio de Educación Nacional.

desarrollo en el que el sujeto participa activamente, no como simple testigo o paciente; se trata de un proceso que, en cierto sentido, puede pensarse como *autoconstrucción*.



Todas las condiciones y expectativas impuestas sobre la educación -inclusive la posibilidad de generalizar una forma de evaluación que se oriente en relación con los logros parciales como indicadores de lo que ella ha logrado y de lo que le falta por alcanzar en cada grado de la educación formal- adquieren nuevo sentido en el contexto de esta visión constructivista del desarrollo humano. Las metas de la educación se identifican con las aspiraciones, con los ideales humanos de una comunidad específica. Los *Indicadores de Logro* se conciben como metas parciales que se identifican con *estadios* en el proceso de desarrollo humano integral.

La visión tradicional no se diferencia de esta visión constructivista porque sitúa la atención de los participantes en unos resultados que se pueden mostrar a quienes deciden sobre el presupuesto, mientras que la segunda busca desarrollar el proceso. Ambas se orientan en relación con unas metas; pero, a la tradicional la rige el ideal de una educación como acumulación de conocimientos, mientras que la segunda se nutre del ideal de una educación para el conocimiento, una educación que enseña a aprender.

El sector educativo tiene una vasta experiencia en evaluación, en el sentido de medir logros *cuantitativamente*. Cuando la escuela piensa su quehacer como una tarea de información en el conocimiento, es lógico realizar la evaluación en relación con la cantidad de «conocimiento» que el proceso ha logrado transmitir y el estudiante retener en su memoria.

Pero si la escuela asume como tarea formar para el conocimiento, la evaluación ya no puede ser otra cosa que una medición relativa a la apropiación y al desarrollo de los instrumentos

y procesos que posibilitan la producción de ese conocimiento. Existe una diferencia esencial entre enseñar-aprender algo (cantidad) y enseñar-aprender de qué manera se utilizan y se desarrollan los instrumentos que hacen posible el aprendizaje. Si el conocimiento es un proceso de desarrollo, de construcción, no podemos exigirle como su producto un conocimiento acabado. *Los productos del proceso de conocimiento sólo deben con-*

siderarse como adecuados a un estadio (a una etapa) del desarrollo cognoscitivo de una comunidad humana y del desarrollo de un individuo en el interior de esa sociedad.

Por todo lo anterior, es lógico proponer una evaluación basada en los procesos de desarrollo, pero como consecuencia de la adopción de una pedagogía constructivista, y no creer que la imposición de una evaluación «de logros» pueda, de algún modo, cambiar la práctica de llenado de los maestros, hacia una práctica de orientación del proceso cognitivo del estudiante.

La adopción de «indicadores de logro educativo» debe ser consecuencia de la adopción de un enfoque constructivista en lo pedagógico, *no al contrario*. Adoptar como fundamento de la evaluación los llamados «indicadores de logro educativo» exige, de parte de los maestros, no sólo reconocer que su trabajo está determinado por unos fines sino, también, y sustancialmente, que para alcanzarlos existe un recorrido, y que en este itinerario es posible reconocer «estadios» que permiten saber qué tanto hemos avanzado, qué tanto falta por recorrer y qué acciones es preciso emprender para que ese trayecto se cumpla de la mejor manera.

En este sentido, evaluar consiste en que el maestro y el alumno se tomen el tiempo necesario para pensar qué tanto han «logrado» en el recorrido del camino de la construcción del sujeto como persona humana: en lo cognoscitivo, lo afectivo y lo socio-cultural.

Utopía versus responsabilidad

Javier Sáenz Obregón

Jefe División de Educación y Cultura
Departamento Nacional de Planeación.
Miembro del Consejo Directivo del Colegio
Agustín Nieto Caballero

(...) «Métodos propios», «Pedagogía nacional». Algunos llegan a pedirla «Departamental». ¿Tiene esto sentido? ¿No son acaso la ciencia y la cultura tesoro universal? (...)¹

La tendencia dominante en el debate sobre los indicadores de logro formulados por el Ministerio de Educación Nacional es, a nuestro juicio, preocupante. En ella, justificada bajo el noble ideal de defender la autonomía del maestro, se plantea una idea bastante cuestionable: que todo aquello que pretenda introducir en el sistema educativo lineamientos, objetivos y mecanismos de evaluación de carácter nacional, representa una intromisión nefasta en la libertad del saber y la práctica pedagógica de los maestros.

Esta concepción es cuestionable en varios sentidos. En primer lugar, concibe la pedagogía como una práctica cuyo sentido y criterios de validación son exclusivamente individuales, institucionales o en el mejor de los casos, comunitarios. En segundo lugar ignora la tensión propia de la práctica pedagógica, entre autonomía y responsabilidad social. Por último, sobrestima el nivel de consolidación institucional, formación y reflexión sobre la práctica, en la educación pública nacional.

En cuanto al primer punto, si bien es claro que la práctica pedagógica debe responder al contexto y a los propósitos institucionales y locales; a menos que asumamos una posición parroquial también es claro que debe responder a un esfuerzo por adecuarse a un contexto internacional, a unos propósitos nacionales y a unos consensos más o menos generalizados en el campo de los saberes académicos.

En relación con la tensión entre autonomía y responsabilidad social, la práctica pedagógica no puede ser concebida como una esfera autista, en que la única preocupación es por la autonomía del maestro y de la institución. La necesaria autonomía debe ser regulada por el criterio de responsabilidad social. Aunque probablemente el maestro sea más artista que científico, a diferencia del artista quien puede darse el lujo de ignorar su público y su contexto, el maestro, en tanto intelectual público, debe estar sujeto a mecanismos de regulación social. Estos mecanismos, que incluyen su pertenencia a una institución en tanto comunidad académica abierta a la crítica y la evaluación de sus pares, también deben incluir el control social de la comunidad educativa de alumnos y padres, al igual que formas de evaluación de su labor y sus resultados en relación con unos propósitos nacionales y con el nivel de desarrollo de los saberes académicos.

Por último, es claro que dejar la elaboración de los indicadores de logro generales -a diferencia de los específicos- a las instituciones educativas, sobreestima el grado de consolidación de las comunidades educativas en el país. A pesar de los avances logrados por algunas instituciones educativas y grupos pedagógicos, las precarias condiciones institucionales, académicas y de participación social de la educación nacional, reflejadas en el proceso de formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, no permiten pensar que, aún si esto fuera conveniente, sean las instituciones las que autónomamente definan los indicadores de logro generales.

De una parte, hay que señalar que la mayoría de ellas no amerita el nombre de instituciones educativas por una serie de razones: la cortísima jornada escolar, la cual representa casi la mitad de la jornada presencial de la educación pública de países con niveles si-

1. Nieto Caballero, Agustín. «Realizaciones. Informe del Director de Inspección Primaria y Normalista al Ministro en 1935». En *La Enseñanza y las Reformas de la Educación*, Bogotá, Editorial Antares, 1964, p. 244.

milares de desarrollo; la fragmentación institucional entre la escuela primaria y los colegios de bachillerato; y finalmente su clara debilidad de gestión y autogobierno, con gobiernos escolares débiles, directivos docentes con una formación inadecuada y una débil capacidad de liderazgo, y poca participación comunitaria. De otra, las ya reconocidas deficiencias en la formación y capacitación del magisterio, además de las dificultades de éstos para conformarse en comunidades académicas maduras y reflexivas.

La educación debe ser responsable socialmente. Un mecanismo legítimo para ello es la definición de Indicadores de Logro generales o nacionales, a partir de los cuales sea posible diseñar pruebas de logro nacionales, que permitan evaluar y comparar la calidad de la educación de diversas instituciones, localidades y regiones. Pero no sólo las instituciones, y las diversas regiones deben ser responsables socialmente; igualmente lo deben ser los maestros. Por ello la definición de los indicadores de logro son sólo un primer elemento de una estrategia que debe incluir pruebas universales de logro en distintos grados, así como la evaluación periódica de los maestros. Todo ello debe conformar un sistema nacional de información sobre la calidad de la educación pública, el cual posibilite una participación con sentido por parte de la comunidad educativa, una toma de decisiones informada por parte de los padres de familia, así como la detección de problemas para la toma de decisiones, por arte de las facultades de educación, los gobiernos locales y el gobierno nacional, para el fortalecimiento de la educación pública.

Por todo lo anterior, considero que el debate sobre los indicadores de logro genera-



les formulados por el Ministerio de Educación, debe girar en torno a si éstos son los adecuados: si responden a los avances en el campo de la pedagogía, la psicología del desarrollo y de los saberes específicos.

Considero que el debate acerca del ideal, un tanto utópico a mi juicio, de que sean las instituciones educativas las que definan autónomamente, dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales, los indicadores generales de logro, debe esperar a que tengamos una comunidad y una institución educativa más consolidada. En este sentido es pertinente preguntarse sobre la situación ac-

tual de la institución educativa, la cual goza de una autonomía casi total en los asuntos académicos y pedagógicos, pero en otros aspectos sigue siendo menor de edad. Minoría de edad que tiene que ver con el sentido de responsabilidad de sus estamentos y con el casi nulo control que ejerce sobre los recursos que requiere para el desarrollo de su función. Sobre este último punto cabe resaltar que, con poquísimas excepciones, las instituciones no tienen un manejo directo sobre aquellos recursos financieros que tienen que ver con su función pedagógica, tales como materiales educativos y textos. La propuesta por lo tanto, es fortalecer la institución educativa: su gobierno escolar, la implantación de la institución de educación general, la formación de sus rectores y maestros y su control de recursos financieros, por medio de una asignación directa de recursos, por parte del gobierno nacional y las entidades territoriales, a los fondos de servicios docentes. Mientras la existencia misma de una institución educativa sea todavía una meta lejana, los llamados a una mayor autonomía académica son, en nuestra opinión, inoportunos □

De los objetivos a los logros

¿Nueva cultura de la evaluación cualitativa?

Rafael Rodríguez Rodríguez

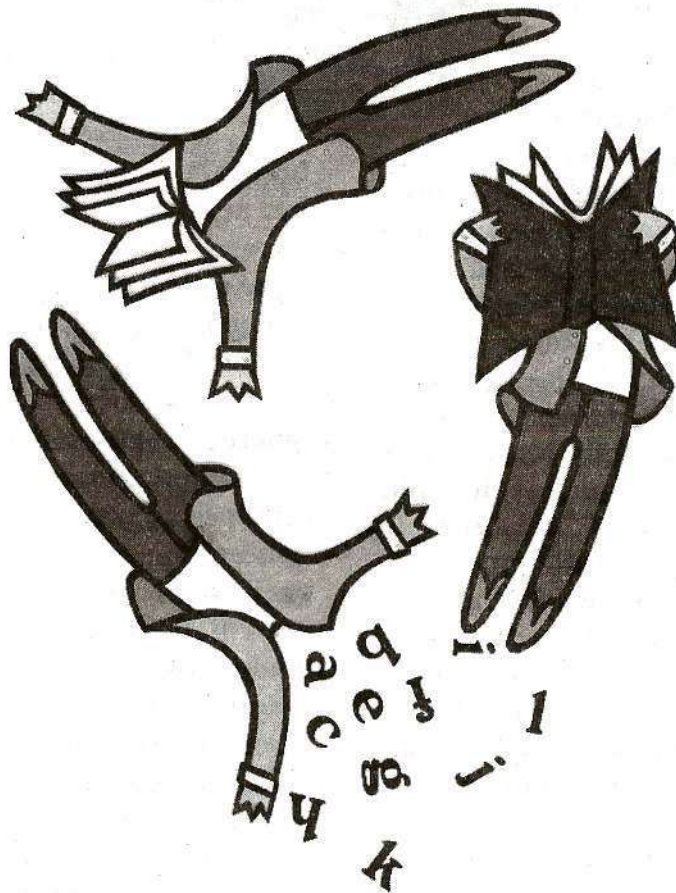
Profesor Titular, Departamento de Física
Universidad Pedagógica Nacional

Abordar la temática de la evaluación obliga a desarrollar de manera global un análisis de los momentos estructurales de ésta.

Se pueden plantear tres momentos estructurales de la evaluación institucional, curricular, o de aprendizaje, así:

— La evaluación como *control*, con un referente pedagógico centrado en la transmisión de información por parte del profesor, énfasis en la medición.

— La evaluación como *comprensión*, centrada en la preeminencia de la simple relación entre el maestro y el alumno, con un referente pedagógico que orienta la búsqueda de los antecedentes cognitivos del alumno, se pasa de la enseñanza al apren-



dizaje y se inicia un proceso de construcción de significados. Énfasis en la promoción.

— La evaluación como *acción*, cuyo referente pedagógico apunta a explicitar la interacción e interrelación real, cotidiana y significativa de los diferentes acto-

res que integran la comunidad responsable de la formación del futuro ciudadano, en la perspectiva de que las personas, individual y colectivamente, sean responsables y gestoras de su propio destino; se introduce una concepción de ambientes educativos, como espacio de integración de expresiones culturales.

Surge así, la necesidad de esclarecer la cultura de la evaluación que hemos tenido, que tenemos y que

empezamos a presenciar en el sistema educativo colombiano, expresada e instituciones e innovaciones de tipo legal y normativo.

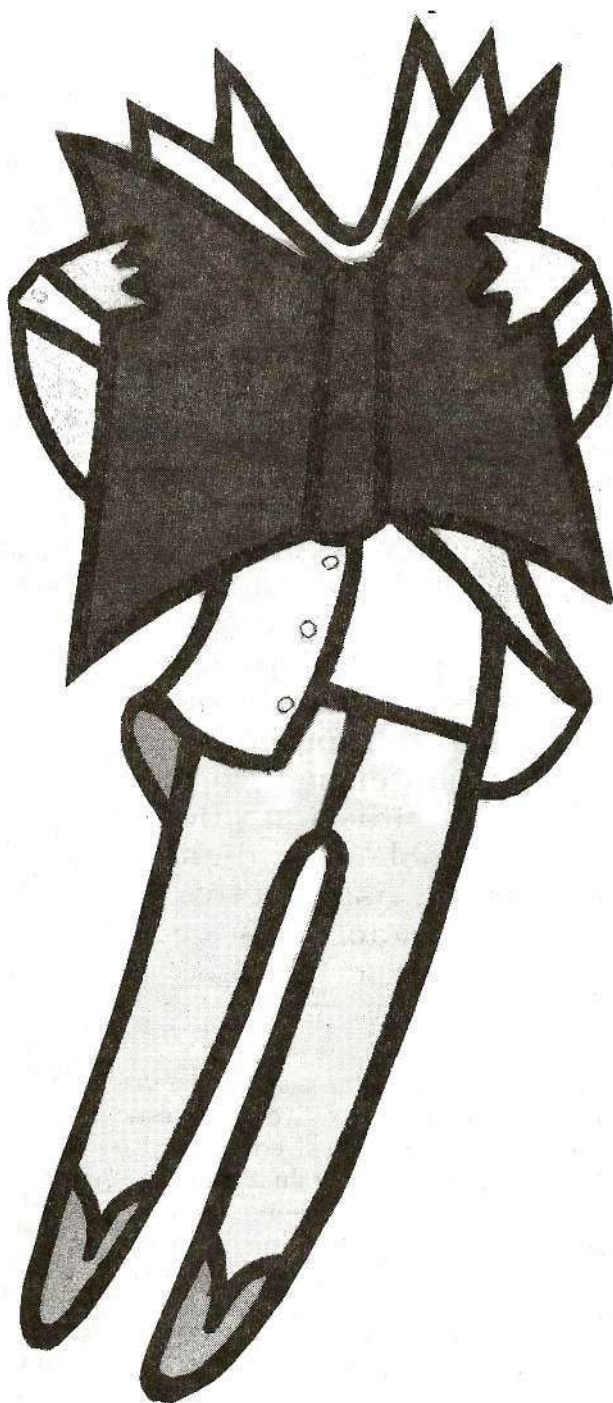
En este documento se acepta y corrobora la relación directa entre la evaluación y el currículo como procesos interdependientes.

La evaluación como control

Desde la década de los años 20, el profesor Franklin Bobbitt, (1918), (1924), comienza a proponer y a insistir en la necesidad de especificar los objetivos educacionales como resultado de una consideración acerca de los propios alumnos, puesto que

«la vida humana... consiste en la realización de actividades humanas».

Sin embargo, es Ralph Tyler, profesor de la Universidad de Chicago, quien de manera directa y precisa relaciona el uso de los objetivos al desarrollo del currículo bajo el convencimiento de que la escuela es una institución finalista y la educación es una actividad intencional. Podría afirmarse que, durante este período, se consolida lo que en la década de los años 60 se convertiría en el paradigma: la primacía del hacer, de lo pragmático en la educación, de la «la tecnología educativa», en los enunciados mecanizados mediante listado de verbos, con agregaciones de contenidos y puntuales de actividades a realizar por los alumnos en las diferentes materias y



áreas del llamado plan de estudios.

En su libro *Principios Básicos del Currículo*, Tyler (1949) pregunta: ¿Qué propósitos educativos debe alcanzar la escuela?, y llega a una definición clásica de objetivos:

«Ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera

adquiera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido» (Tyler, 1949, pp. 59-60).

Esta concepción de objetivos va a orientar todo el desarrollo educativo en la década de los 60 en todos los países de América Latina; en Colombia entra con gran impulso mediante programas de apoyo internacional para el desarrollo del nivel de la educación secundaria.

Inicialmente con la sistematización que hace Hilda Taba (1962) del estudio de la educación y la práctica del currículo y, luego con el intento de presentar, elaborar y utilizar por parte de psicólogos y psicómetras una taxonomía de objetivos, aparece el aporte que hace Benjamín Bloom, profesor de la Universidad de Chicago y alumno de Tyler, quien en dos volúmenes entrega la taxonomía del dominio cognoscitivo y la taxonomía del dominio afectivo.

Este aporte va a orientar fundamentalmente una concepción de evaluación, pues al decir de Bloom:

«Como expertos en aplicación del test de rendimiento de investigadores educativos, los princi-



pales fenómenos que nos interesan son los cambios producidos en individuos como resultado de experiencias educativas...».

Es conveniente revisar el contexto social y político de la década de los 60, pues nos va a dar elementos explicativos del por qué surge esta concepción de la evaluación en términos de control.

La rivalidad entre dos grandes potencias en lo económico, en lo social y en lo cultural, crearon una polarizada orientación política e ideológica. Surge, con extraordinaria influencia, un modelo representado por una filosofía de corte pragmático, con un esbozo de influencia de la psicología, particularmente conductista, con un modelo económico de sustitución de importaciones, donde la economía formula y establece estructura ocupacional que exige a la educación poner énfasis en la *información* en términos de productos, en término de resultados. Una formación de un recurso humano como mano de obra rápida y barata que realice con efectividad las tareas y que se desplace en el sector productivo. Esta exigencia requiere una *evaluación cuantitativa* que refuerce en su aplicación, por un lado, el *control*, y por el otro lado, esa cultura de la desintegración que está en la base del contexto social mundial del momento.

La época requería formar un hombre eminentemente práctico, que rápidamente ingresara al mercado del trabajo. Se hizo necesario una evaluación en términos cuantitativos de carácter fundamentalmente individualista, que permitiera medir la capacidad intelectual de los estudiantes y que respondiera a un procedimiento de explicitar los contenidos que el currículo ofrecía mediante las materias y los planes de estudios. Se propone una



Los objetivos expresivos describen su encuentro educativo, identifican una situación en la que han de trabajar los niños, su problema con el que han de enfrentarse, una tarea que deben emprender, pero no especifican lo que han de aprender de dicho encuentro, dicha situación, dicho problema o dicha tarea... su objetivo es evocador, más que prescriptivo...

concepción que responda al manejo administrativo que desde una concepción de empresa (planear-organizar-evaluar) miraba la evaluación en términos de recordación, de tipo memorístico y repetitiva, donde primaba el criterio exclusivo del profesor y cuyas funciones estaban centradas en la medición, promoción y selección.

Se quería, por efectos de la influencia de corte racionalista, una evaluación objetiva, descriptiva, con un profesor de actitud rígida y autoritaria para la formación de alumnos pasivos.

En Colombia se estableció la obligatoriedad en el cumplimiento de ciertas etapas definidas y previstas, así:

Requisitos: Notas, exámenes, notas mínimas, jornadas de trabajo, escalas de evaluación.

Condiciones: Habilitaciones, rehabilitaciones, exámenes de admisión, cursos remediales, validaciones.

Situaciones: Pérdida de año, aprobación, reprobación, aplazamiento, deserción.

El momento de la evaluación como control no es más que una época de la evaluación cuantitativa, y como expresión de la teoría de objetivos hace entrada en Colombia curiosamente a través de la Educación Superior, en un programa de medicina.

La evaluación como comprensión

Aparecen las críticas al modelo de objetivos y empieza a plantearse la evaluación como comprensión. Surgen preguntas sobre:

«los impedimentos que se le presenten al profesor para aprovechar oportunidades educativas surgidas en el momento del proceso, debido a la especificación previa de los objetivos», o

«los cambios que surgen en otros tipos de resultados no directos en el estudiante, sino en su entorno» (Stenhouse, 1991, p. 114), o

«el problema de lo antidemocrático que parece proyectar de antemano como ha de comportarse el alumno después de una instrucción» (Popham) (1971).

Desde la perspectiva del difícil manejo de objetivos de tipo afectivo, surge la crítica planteada por el profesor Eisner (1967) a los objetivos enunciados por Tyler, los cuales va a denominar objetivos instructivos, y plantea otros que él mismo denomina objetivos expresivos:

«Aparecen cuatro limitaciones en la teoría de objetivos: en primer lugar no ha destacado suficientemente en qué grado no puede establecerse con exactitud la predicción de los resultados educativos. En segundo lugar, no ha discutido los modos en que las asignaturas afectan a la precisión para fijar objetivos educativos. En tercer lugar, ha confundido el uso de objetivos educativos como criterio de medición, cuando en algunas áreas sólo puede utilizarse como elemento de juicio. En cuarto lugar, no ha distinguido entre la exigencia lógica de relacionar medios con fines, en el currículo como producto y las condiciones psicológicas que resultan útiles para construir su currículo» (Eisner, 1967, pp. 258-259).

De acuerdo con lo anterior, Eisner muestra cómo difieren de manera significativa los objetivos expresivos de los objetivos instructivos, que para él son los objetivos comportamentales.

«Los objetivos expresivos describen su encuentro educativo, identifican una situación en la que han de trabajar los niños, su problema con el que han de enfrentarse, una tarea que deben emprender, pero no especifican



lo que han de aprender de dicho encuentro, dicha situación, dicho problema o dicha tarea... su objetivo es evocador, más que prescriptivo... Lo que se pretende mediante su objetivo expresivo no es una homogeneidad de respuesta entre estudiantes, sino diversidad». (Eisner, 1969, pp. 15-16).

La evaluación como acción

La educación empieza a recoger los retos planteados en la década de los 90, luego del derrumbamiento del sistema socioeconómico soviético; la desintegración de algunas naciones del este europeo; la caída del muro de Berlín; el fin de la guerra fría; la unión de las dos Alemanias; la hegemonía de los Estados Unidos. Surge un modelo económico que expresa una estructura empresarial y que le exige a la educación formación de recursos humanos en términos de procesos y que vayan al sector competitivo. La economía en su relación con la educación le exige como base fundamental de la formación del futuro profesional, no sólo información sino «conocimiento» con el fin de que el individuo, dotado de esa riqueza y ese «capital», se acerque al sector competitivo. La evaluación se reorienta en una concepción inscrita en el nuevo paradigma educativo.

Para responder las actuales demandas a la educación, se plantea la necesidad de una evaluación más cualitativa donde, por un lado, se considera la evaluación como acción y, por el otro, refleja una cultura de la integración, que está en la base de la concepción social a nivel mundial, expresada en el surgimiento de nuevas naciones y la estrecha relación de tipo socioeconómico con muestras como la «aldea europea», los «dragones de oriente».

Se presenta una concepción de globalización y de internacionalización de la economía.

En Colombia, la expedición de normas y orientaciones de tipo legal y en respuesta a mo-

vimientos de renovación social, político y cultural, se sugieren nuevas formas de relación y de reconocimiento entre las comunidades y se propone, entre otros procesos, la transición hacia una democracia participativa, con el enunciado de libertades en la educación (de cátedra, de investigación, de enseñanza y de aprendizaje).

Una renovación educativa basada en principios tales como: autonomía, participación, respeto al otro. Estos aparecen como fundamentos de un nuevo orden educativo que va a plantear en el plano de lo individual y lo institucional la autonomía como «la capacidad de reconocimiento de sí mismo»; y en el plano de las relaciones socio-afectivas, el respeto como «la capacidad de reconocimiento del otro»; las cuales traducidas a lo institucional van a exigir la reflexión colectiva del proceso de formación en las organizaciones educativas (Proyectos Educativos Institucionales, PEI) y los diseños curriculares pertinentes, con propuestas de sistemas de acreditación.

Los sistemas de acreditación se han asociado, en el caso de la Educación Superior, a procesos de autoevaluación institucional. En términos del poder de credibilidad y del poder de convocatoria que pueden tener las organizaciones educativas que integran el sistema de Educación Superior, y que se espera pueda observarse también en los niveles de la Educación Media, Básica y Preescolar.

La reorientación de las nuevas concepciones de evaluación se plantea desde miradas que advierten independencia entre la pedagogía y la psicología, por efecto de desarrollos alcanzados desde la psicología cognitiva y las teorías de la psicología ecologista. Se esbozan nuevas

miradas de tipo holístico (globales y totales) entre los individuos y con respecto a su contextualización social y natural.

Se pretende la formación de un individuo reflexivo, crítico, analítico, con integralidad en la formación, para un trabajo en procesos, entendidos no como procedimientos ni como simples caminos, sino como momentos de transformación y desarrollo, donde se caracteriza la investigación como actividad y no como una materia más.

Los estudiantes empiezan a reconocer las nuevas funciones de los maestros al vivenciar ambientes educativos donde existe permanente cuestionamiento, como característica de la nueva formación del niño, del adolescente y del adulto.

De lo anterior se desprende la necesidad de una evaluación más cualitativa, de trabajo colectivo, participativo, con compromiso, permanente y sistemático, como trabajo en equipo y no en grupo, por cuanto la formación del alumno se exige en términos de apropiación del saber, el desarrollo de las potencialidades del estudiante y con motivaciones que buscan desarrollar estructuras y construir conocimiento, a cambio de meros esquemas y transmisión de información.

El trabajo formativo se está dando englobado en una tripleta de innovación pedagógica: Problema-Proceso-Proyecto. Podríamos simplificar en este triángulo la nueva cultura educativa de la evaluación.

La institución mira hacia adentro, se mira a sí misma, y en ese sentido la evaluación es un proceso continuo, concertado, de autoevaluación de los agentes que participan en la comunidad educativa, de manera intersubjetiva.

La evaluación tiene énfasis en funciones de orientación, de diagnóstico, de pronóstico, de investigación, de agrupamientos. Surgen los logros como expresiones del desarrollo de procesos, en cuanto momentos de transformación del alumno en su formación y los indicadores como estados que señalan como se van presentando los desarrollos, los cuales podrán marcar criterios que permitan una real concientización del control social que la comunidad puede ejercer en la medida en que su participación es real y comprometida.

Algunos principios que enmarcan la nueva visión de la evaluación hacia una cultura más cualitativa, como una acción, pueden enunciarse de manera sintética así:

- Holística e integradora
- Contextualizada
- Coherente
- Formativa
- Negociada y liberadora
- Participativa
- Comprensiva y motivadora
- Naturalista
- Multimetódica y de fuentes pluralistas
- Ética

La transición

Empieza a aparecer una nueva cultura de la evaluación hacia una cultura cualitativa, que debe responder a un proceso de planificación, acción y reflexión-evaluación íntimamente ligadas, y que se resumen en el Cuadro 1.

Algunos parámetros que muestran la dicotomía entre la evaluación como control y la evaluación como acción, pueden expresar la transición que se empieza a sentir en el sistema educativo. (Ver Cuadro 2).

Cuadro 1

PARÁMETROS	CONTROL	ACCIÓN
Concepción	Cuantitativa y experimental	Cualitativa e interpretativa
Enfoque	Interés por la medición y por los datos estadísticos	Interés interpretativo y crítico. Visión más comprensiva de acuerdo con el contexto y los factores
	Resultados o productos	Procesos
	Carácter autoritario	Carácter democrático
Relaciones	Vertical: Docente al alumno	Horizontal: Varios agentes
Orientación	Sancionadora	Motivacional: Participativa
Instrumentos	Pruebas objetivas Rigidez Mayor precisión Acción instrumental La evaluación como un proceso investigativo real	Múltiples procedimientos Acción intersubjetiva Acción comunicativa Evaluación estandarizada

Cuadro 2
Los objetivos y los logros: diferencias

LOGROS*En términos de proceso*

- Desarrollos de pensamiento
- Holísticos
- Integradores
- Hacia el ser y el pensar
- Centrados en objetivos de estudio
- Desarrollo y estructuración (según momentos)
- Continuos
- Fortalece la criticidad
- Hacia lo activo
- No «precisan» el aprendizaje
- Promueven las diferencias
- No predeterminan
- Su administración es continua en la evaluación y discontinua en el resultado

OBJETIVOS*En términos de resultado*

- Desarrollos de comportamientos
- Generales
- Específicos
- Hacia el pensar y el hacer
- Orientados hacia contenidos
- Comportamientos (según etapas y edades)
- Terminales
- Acríticos
- Fomentan la pasividad
- Son precisos (metas)
- Homogenizan
- Predeterminan
- Su administración es discontinua en el proceso y continua en el resultado

Contrapuntos a la práctica evaluativa

A la fecha, la práctica evaluativa en muchas instituciones educativas continúa inscrita dentro de los marcos de la evaluación cuantitativa tradicional, sin mayores posibilidades de cambio e innovación.

En otras empiezan a mostrarse interpretaciones que reflejan las primeras incongruencias en la transición, frases generalizadas como:

«los logros no son más que objetivos bien redactados»

«los logros son objetivos que no tienen el verbo en infinitivo»

«lo importante es que cada profesor defina sus logros en cada materia, ojalá en un número no menor de veinte (20)»

O procedimientos que presentan un desconocimiento de una concepción de la evaluación cualitativa:

«Un estudiante que le faltan dos logros de los 28 propuestos en una asignatura debe hacer un refuerzo todo el año» siguiente...

«En undécimo año un estudiante al no alcanzar dos logros de una asignatura, debe volver al año siguiente a recuperación (aunque en el examen del Icfes haya alcanzado un puntaje alto)»

«Una estudiante de grado undécimo al no alcanzar dos o tres logros de una determinada asignatura, no acompaña ni recibe el diploma de bachiller en el acto solemne de graduación y debe esperarse al siguiente año para buscar una solución a su problema».

Sin embargo, «En otro caso, estudiantes del grado undécimo 'reprobados' en una determinada asignatura por no alcanzar algunos logros, es factible que al siguiente año simplemente reciben el grado por ventanilla».

Bibliografía

- Bobbitt, Franklin (1918). *The Curriculum*. Boston, Hought, Mifflin.
- Bobbitt, Franklin (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston, Hought, Mifflin.
- Bloom, Benjamín. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Atempo, Buenos Aires-Argentina.
- Eisner, Elliot (1967). *Educational Objectives Help or Hindrance*. The School Review.
- Pophan, James (1971). *Planeamiento de la enseñanza*. Paldós, Buenos Aires, 1972.
- Rodríguez, R., Rafael. *Teoría y práctica del diseño curricular*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, 1988.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y currículum*. Tercera Edición. Ediciones Morato S.A., Madrid, 1991.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Troquel S.A., Buenos Aires, 1974.
- Tyler, Ralph (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Centro Regional de Ayuda Técnica-AID, 1973.

LIBRERÍA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

ESPECIALIZADA EN TESTOS PARA DOCENTES

- Legislación laboral y educativa en colegios privados
- Libros reglamentarios
- Libros matriculas
- Libros pensiones
- Libros de áctas
- Libros izadas de bandera
- Libreta de calificación por logros
- La evaluación como componente del PEI
- Manual pedagógico escuela de padres
- Educación en valores, talleres pedagógicos
- Educación ambiental
- Arte y folclore
- Educación a distancia, módulos de Guillermo Briones
- Tratados de pedagogía conceptual, fundación Alberto Merani
- Manualidades
- Ediciones San Pablo
- Textos de educación física
- Suscripciones a la revista Educación y Cultura

Y MUCHO MÁS EN PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Todos estos textos los pueden Adquirir en:

Carrera 1ª No 37-78 Tel 2453277
Beeper 3456077 código 1160

CONSULTENOS O LLAMENOS Y GUSTOSOS LO ATENDEREMOS



1^{er} Encuentro Iberoamericano de Revistas Culturales

10^a feria internacional del libro

24 al 26 de abril de 1997

Santa fe de bogotá d.c.

Organiza:

Coorganiza:

Con el patrocinio de:



Asociación de Revistas
Culturales Colombianas



Colcultura
Instituto Colombiano de Cultura



MINISTERIO DE



RELACIONES EXTERIORES



¿Lograrán indicar los Indicadores de Logros?

Guillermo Bustamante Z.

Universidad Pedagógica Nacional

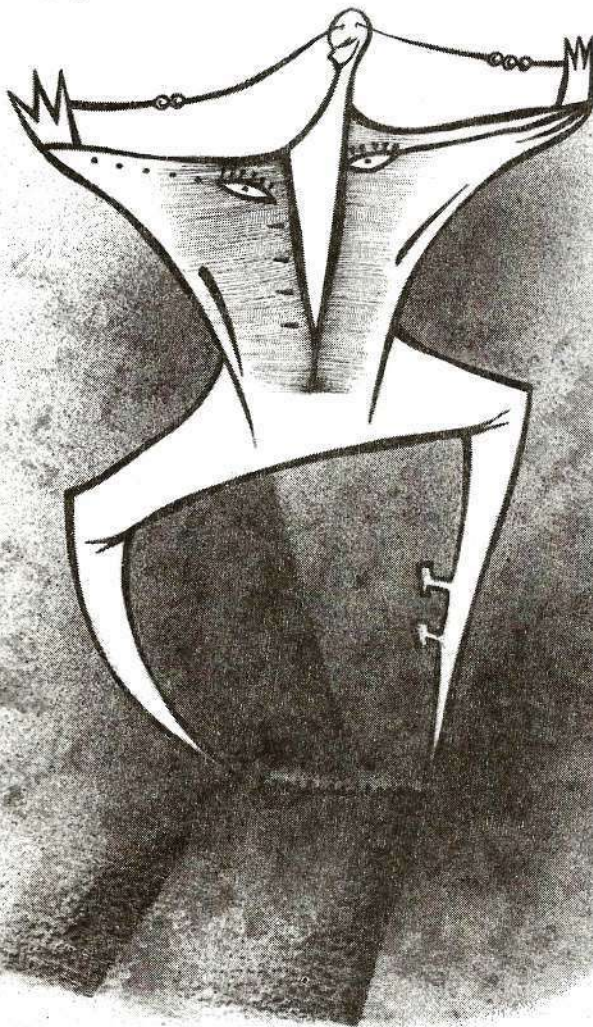
1. La ley como justificación

Solemos esgrimir como justificación de muchas acciones sociales el hecho de que la ley (hablo de las normas, en general) las prescribe. El caso de los Indicadores de Logro no es la excepción: véanse el primero y tercero considerandos de la Resolución 2343/96¹: «Que la Ley 115 de 1994 ordena... Que el Decreto 1860 ordenó...». Esta actitud implica, por ejemplo, ignorar el proceso por el cual la ley misma existe; nos posicionamos como si la ley hubiera estado allí siempre y, ahora, una decisión que afecta al país se toma porque la ley lo ordena y no porque sea necesaria. Tenemos una clásica tautología: es necesario porque la ley lo establece, y la ley lo establece porque es necesario. No obstante, quien puede y quiere establecer unas nuevas condiciones, hace una reforma, hace una ley, hace una reglamentación; pero él mismo, en defensa de algo que no siempre resulta razonable, argumenta que allí está la ley y que es necesario cumplirla. ¿A nadie se le ocurrió la idea de hacer una reforma a la ley para no tener que realizar aquello que hoy podemos pensar que no es necesario?, ¿o hacer una reforma para reali-

zar aquel propósito, pero en la forma que hoy nos parece más razonable? De fondo, entonces, está el asunto de los intereses en juego; de ahí que parezca impertinente preguntarse por intereses, o, incluso, de que haya que callar a quienes vienen a hablarnos de asuntos como esos, cuan-

do el país los está convocando a otra cosa.

1. «Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal».



2. La otra justificación

Sin poder utilizar la ley como excusa, es más difícil justificar la necesidad de Indicadores de Logro: el quinto considerando de la Resolución 2343, por ejemplo, dice: «Que atendiendo el principio constitucional de propender por la *unidad nacional*, se hace necesario definir lineamientos e Indicadores de Logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país se asegure la formación integral de los educandos...». Ante considerandos que ya no hablan de la obligación de hacer algo, sino que pretenden justificar racionalmente una medida, ya cabe la argumentación, y es aquí donde no se puede decidir falazmente. En este sentido, la idea de «unidad nacional» puede aparecer como problemática; desde la Constitución misma tenemos una ambigüedad: por un lado, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de la pluriculturalidad colombiana y, por otro lado, la urgencia de la unidad nacional. Puede sonar muy entrado en razón hablar de unidad, pero no deja, al menos, de ser parcialmente contradictorio hablar, también, de pluralidad y diferencia, a no ser que se estuviera luchando realmente por una unidad en la diferencia; es decir, concebir que lo común sería poder luchar por un reconocimiento y un respeto sinceros de las diferencias. Cualquier otra posición está privilegiando la unidad, sacrificando la diferencia. ¡Se cree que no puede haber logros sociales sino desde la unidad, representada en los intereses de alguien que sí sabe para dónde va la cosa!

En otro sentido, también resulta problemática la pretensión: se está presuponiendo que la unidad nacional se produce por la



La existencia no de programas, sino de unos «indicadores de logro», etc., sin que estén planteados con entera coherencia y sin que se establezcan claras relaciones entre sí, dejan en crisis a una comunidad educativa acostumbrada a obtener de las autoridades los pasos específicos para llevar a cabo el proceso educativo. En tal contexto, no supimos qué hacer y comenzamos a pedir a gritos medidas «más concretas», «asesores», «manuales».

educación. En principio la idea parece aceptable, pero tiene su pro y su contra: si bien es cierto que la educación contribuye a producir ese efecto, también es cierto que no lo hace de manera deliberada, no necesariamente en el sentido que se lo propone; es decir, que si a algo podemos llamarle «unidad nacional» no podemos atribuirlo al cumplimiento de determinados objetivos explícitos en el proceso edu-

cativo, entre otras cosas, porque entre los propósitos y la educación del país están las mediaciones sociales: por ejemplo, el agente educativo que va a implementar las medidas puede no ser el sujeto que el objetivo requiere para ser realizado; así mismo, las condiciones en las que se va a implementar pueden no ser las mismas que supone el objetivo, etc. Además, la educación formal, la que se plantea objetivos —que no forzosamente se cumplen—, es apenas un aspecto de la educación; la otra, la educación informal, tal vez contribuye más a producir el efecto anhelado, la «unidad nacional», salvo que, en relación con ella, los objetivos no son controlables con resoluciones. Grotescamente, el fanatismo futbolístico, el modelo de vida que pintan las propagandas, la telenovela de moda y las encuestas de opinión (para poner sólo unos ejemplos) son más forjadores de la «unidad nacional», si es que eso existe, si es deseable.

3. ¿Nos asustamos con la piel?

La Ley 115 produjo una crisis. La idea de crisis no es necesariamente negativa («crítica» también viene de crisis), pues, los estados críticos (pero, ¿qué estado no es crítico?) son momentos donde evaluamos los procesos. El Proyecto Educativo Institucional, la evaluación de todos los aspectos de la educación, la construcción del plan de estudios, la determinación de las necesidades de capacitación, la existencia no de programas, sino de unos «Indicadores de Logro», etc., sin que estén planteados con entera coherencia y sin que se establezcan claras relaciones entre sí, dejan en crisis a una comunidad edu-

cativa acostumbrada a obtener de las autoridades los pasos específicos para llevar a cabo el proceso educativo. En tal contexto, no supimos qué hacer y comenzamos a pedir a gritos medidas «más concretas», «asesores», «manuales». Esta situación podría haber sido explotada ricamente con una presentación, a la comunidad educativa, de todas las posiciones en juego frente a lo educativo, de sus argumentaciones, de sus aplicaciones, siempre desde la idea de alimentar la discusión, a sabiendas de que si cada uno no se mete en algún debate académico (disciplinar, pedagógico, educativo), no habrá quién mejore la calidad educativa.

No obstante, todos hemos salido en defensa del modelo llamado «tradicional»: ayudarle al otro, formar al otro, solucionarle el problema; así es como comienzan a salir decretos, directivas ministeriales, a aparecer manuales, a ofrecerse asesorías, conferencias, venta de proyectos. En esta dinámica, el debate sobre «Indicadores de Logro» se centra, fundamentalmente, en una lucha contra «las carretas incomprensibles para los maestros» (nunca se trabaja para que esa comprensibilidad cambie) y en pos de indicadores cada vez más «concretos» (donde lo concreto, pese a que hace siglos esta posición está en cuestión, es lo tangible). La explicación no es tan sencilla como señalar que matamos el tigre y nos asustamos con la piel, pues éstas son posiciones sociales que comportan



intereses. Mientras no sea posible discutir los intereses, toda discusión termina prestando otros servicios de los que cree.

4. Cómo se construyen indicadores

Habría, al menos, dos posiciones: la de la escuela que llamamos «tradicional» y otra que podríamos llamar «interestructurante». En la escuela tradicional, se supone que el saber es una cosa, que está terminado, que es acumulable, que va en una dirección definida, cualitativamente superior y éticamente irreprochable; se supone que los sujetos están terminados, que aprenden

por asimilación de saberes así constituidos, que después usan el saber como herramienta. Esta es una de las posiciones desde la cual se dictan clases en todos los niveles educativos; pero no es un modelo aplicable solamente a este aspecto: desde esta misma posición se enuncian discursos durante la formación de entrada a la escuela, se escriben programas y libros de texto, se hacen reglamentaciones, se toman medidas, se relacionan docentes directivos y comunidad educativa, se hacen evaluaciones masivas, etc. Podría ser, también, la idea con la que se construyeron los Indicadores de Logro. El hecho de que el MEN hubiera llamado y contratado expertos

para que dijeran lo que podría ser el asunto o, incluso, para que escribieran el asunto, no tiene otro fundamento. Queda todavía más claro cuando, para la especificidad de los indicadores en relación con áreas, el MEN apela a expertos en las disciplinas.

La discusión, entonces, no es tanto si éste o aquel indicador de logro, si por dimensiones o por áreas, si por resultados o por procesos... casi que este debate necesario se convierte en inútil cuando, en el fondo, concebimos el conocimiento y el sujeto de esa forma. Aun dentro de la misma lógica, se presentarán inconvenientes que, claro está, pueden ser invisibles o ser atribuidos después a problemas de capacitación, de cobertura, etc. (como se hace con muchas políticas edu-

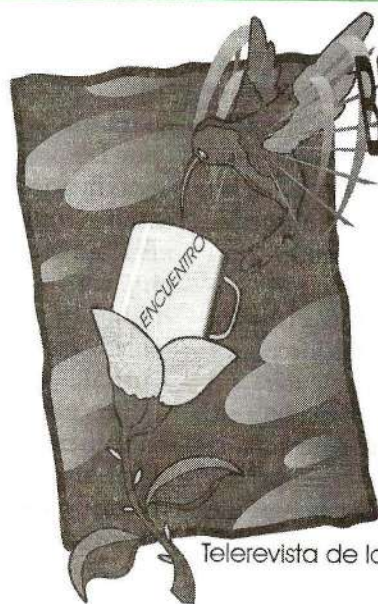
cativas); me refiero al hecho de que las partes del documento podrían estar rigurosamente construidas y, sin embargo, no producir una totalidad, ser una «colcha de retazos». Si la metáfora fuera completamente adecuada, uno podría decir, «al menos se salvan los retazos». Desafortunadamente, no; el énfasis habría que ponerlo en las costuras, en los límites: cuando el de matemáticas o el de educación física hablan de logros en su área, ¿acaso no se están refiriendo también al conocimiento, a la comunicación, al sujeto de conocimiento, a la educación, a la sociedad, a la ética? Y estos aspectos, que no son los propósitos explícitos de cada parte, ¿son consistentes entre sí?, ¿son coherentes? Pienso que no necesariamente. La colcha puede no abrigar, puede no haber totalidad.

La otra posición, que he llamado «interestructurante» apuntaría a principios distintos: el conocimiento no tendría un horizonte claro, no evolucionaría hacia un estado superior en calidad; reprochable desde la ética; sólo existiría como capacidad operativa de sujetos his-

tóricamente determinados, o sea que el sujeto no estaría terminado frente al conocimiento para aprehenderlo, sino que éste sería parte de lo que lo define; en consecuencia, el sujeto no usaría el conocimiento como herramienta, sino que, por decirlo así, sería usado por él para que haya sociedad, en alguno de los múltiples sentidos que coexisten. De otro lado, los conocimientos se entenderían como significaciones construidas socialmente y no como «cosas» encontradas individualmente por expertos, en la soledad y aislamiento de su trabajo. Esto no niega el aporte del sujeto, sino que tiene en cuenta que el lenguaje y la comunicación son el terreno en el que se construye el conocimiento, y que este terreno es social.

Esta concepción implica que, más que entregar indicadores (lo que resulta inútil), el MEN podría contribuir a generar condiciones en las que los maestros -en concordancia con la idea de Proyecto Educativo- entren a un debate. Si la validez social del conocimiento es un *estado del debate disciplinar* y

social, lo mejor sería alimentar ese debate. Si se necesita al maestro para que haya calidad de la educación es necesario transformar las condiciones que hacen que actualmente no sea indispensable para él integrar las comunidades académicas. En otras palabras, casi es equivalente tener unos indicadores bien formulados que unos inconsistentemente hechos, pues en ninguno de los dos casos estamos teniendo en cuenta el sujeto a quien van dirigidos, el que supuestamente va a «implementarlos». Si el aprendizaje no se da mediante la transmisión hecha por alguien que sabe, si es indefectible la mediación del sujeto con sus hipótesis, tampoco el maestro, que el mejoramiento de la calidad necesita, se producirá por el hecho de que el MEN haya hecho los mejores Indicadores de Logro y haya expedido la Resolución 2343. Pero es que la participación de la comunidad educativa en el debate quizá no sea el interés de quienes administran hoy la educación en el país (ni, incluso, de algunos maestros) □



BEBA LAS NOTICIAS EDUCATIVAS

Los sábados a las 7:30 AM
EN SEÑAL COLOMBIA

ENCUENTRO

Telerevista de la Federación Colombiana de Educadores

La evaluación del rendimiento escolar

David Moreno

Coordinador de la Escuela Sindical de Fecode

Es entendible la reacción de la sociedad y, dentro de ella, de los padres de familia al intentar entender la propuesta de evaluación del rendimiento escolar como aspecto central dentro de los nuevos conceptos educativos y pedagógicos surgidos a partir de la reforma educativa en curso. El peso que ha tenido la evaluación tradicional y el arraigo que tiene entre la gente, hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta de evaluación cualitativa.

La sociedad y los padres de familia se acostumbraron a asumir un papel pasivo frente al proceso de formación de los niños y jóvenes. Su poca participación ha estado determinada por conocer cuál fue la medición que tuvo el niño al finalizar determinado período. Era sólo allí donde iba a tener una determinada participación, o bien para sentirse orgullosos porque el hijo tiene un boletín lleno de números o letras que le están diciendo que en la medición fue excelente o, por el contrario, para castigar al muchacho porque esos números o esas letras dicen que fue regular o reprobado.

El pequeño sector de padres que intenta colaborar, de una

manera más permanente con el muchacho en su proceso educativo, lo hace desde la perspectiva de que el hijo saque una buena nota y, de no conseguirlo, se sienten profundamente frustrados. Para la sociedad la nota se ha convertido en un cedazo que separa lo bueno de lo malo y en uno de los dos polos, o en la mitad, queda clasificado el niño, estableciendo la estratificación dentro de la acción educativa. La sociedad, y en ella los padres de familia, refleja lo que ha sido la escuela. Esta ha basado el proceso de formación sobre la base de la memorización y, por ende, la estratificación de que hablamos, depende del grado de memori-

zación que haya logrado el niño. Toda la acción realizada por los padres está orientada, al igual que la escuela, a preparar el niño para que sea capaz de responder por la lección, sin importar qué pueda pasar después con los conocimientos «adquiridos».

Transformar esta concepción y pasar a una que lo coloque como protagonista del proceso formativo del niño es bastante difícil, pero no imposible. La gente está atraída para apreciar la educación desde la cantidad. Si el profesor aplica bastantes tareas es bueno, si pasa lo contrario, es malo, sin importar si la acción del segundo está dejando más huella que la del primero.



Igual actitud tiene para medir la relación con el tiempo y el aula. Si el profesor nunca sale del salón es un buen pedagogo, pero si éste utiliza el patio y otros lugares abiertos, está perdiendo el tiempo. Tiene desprecio por las acciones que no tienen qué ver con lo memorístico. La educación física o la artística es pérdida de tiempo.

El choque con estas formas de pensamiento, estructuradas durante tantos años, es lo que hace que la gente diga que no entiende, que está confundida y lo que le hace mirar con escepticismo la nueva metodología de evaluación.

La propuesta de evaluación cualitativa busca devolverle a la educación su función formadora de las nuevas generaciones superando la arcaica acción de la escuela que sólo se ha preocupado por llenar a los muchachos de información de saberes y cumpliendo más una función de instrucción. Se intenta acabar con la estratificación de buenos, regulares y malos y propender que todos los chicos alcancen los logros propuestos en cada una de las áreas, sin importar si unos llegan más rápidos que otros, pero lo importante es que todos lleguen. Es voltear la práctica de tener que separar sistemáticamente los estudiantes del servicio, haciendo la educación cada vez más piramidal, donde muchos entran y pocos salían. Ahora se busca que el sistema tienda a ser rectangular en el que la escuela debe hacer todos los intentos posibles para que quienes entren al servicio ojalá terminen siquiera en la media.

Para conseguir lo planteado, la propuesta asume la evaluación como parte del proceso del conocimiento, y lo que importa es diagnosticar cuál es la evolución real de estudiante, que nos permi-

El otro cambio sensible, y que tiene dificultades de asimilación, es el relacionado con la promoción dentro del sistema, al abolirse la promoción entre grado y grado y dejarla solamente para los grados 6, 9 y 11, en tanto se aspira que todos los niños transiten por estos pasos y evitar que el sistema siga, año tras año, desprendiendo importantes grupos de niños y jóvenes que se van a fortalecer los fenómenos de descomposición social juvenil.

ta establecer las acciones necesarias para que los que van atrasados se nivelen y los que van adelantados sigan en esa tónica. Por tanto, la evaluación deja de ser episódica, referida solo a un momento de tiempo, para pasar a ser permanente y sistemática. Esto es, que lo que se mira es todo el proceso y no la parte final, se realiza en todo momento, esas observaciones que se ejecutan se registran en una hoja de valoración y diagnóstico y las manifestaciones del proceso del conocimiento no se evalúan con una prueba, sino que se van presentando en la cotidianidad del niño como indicadores de cómo va la asunción del logro propuesto.

El elemento que con mayor radicalidad transforma los conceptos de la evaluación tradicio-

nal tiene qué ver con los actores que intervienen en el proceso. Hasta ahora es un ejercicio que consiste en que el estudiante se coloque frente a determinada prueba, la cual debe responder, y luego el maestro, de acuerdo con unos modelos preestablecidos califica las respuestas. Por tanto, la evaluación tradicional sólo tiene dos actores, uno pasivo, el muchacho, que ejecuta las órdenes, y otro, el docente, el activo, quien imparte las órdenes y, además, califica.

En la nueva concepción se tiende a multiplicar los actores del proceso evaluativo haciéndolo más social. Como de lo que se trata es que todos los niños lleguen a los logros propuestos, y lo que le interesa al sistema es poder observar las manifestaciones que evidencien el transcurso real de ese niño en la búsqueda del logro para poder así establecer las acciones que señalen la posibilidad cierta de que sí lo cumplirá. Visto así, en el proceso de evaluación deben intervenir todas las personas de la sociedad que tienen relación con el niño, quienes, a partir de la observación, podrán señalar los cambios reales que se van presentando.

Con fundamento en esta concepción es que aparecen nuevos instrumentos evaluativos. La prueba escrita debe estar soportada en el texto abierto, en la elaboración de ensayos, en soluciones concretas frente a problemas concretos que evidencien que realmente se están construyendo y asimilando los contenidos propios de las temáticas de área trabajadas y que tienden a la consecución del logro propuesto. De igual manera, aparece la autoevaluación como la posibilidad de que el niño se enfrente, desde su criticidad, con su proceso cognitivo. La utilización de la coevalua-

ción tiene como propósito hacer que los compañeritos de curso participen del proceso mediante el aporte que puedan hacer, a partir de visualizar las manifestaciones que señalen la marcha del proceso. La misma intención tiene la heteroevaluación en la que se busca que los padres de familia, esencialmente, pero, además, las personas que comparten con el chico importantes espacios de tiempo puedan intervenir, a partir de dicha relación.

Para poder desarrollar el proceso de evaluación descrito se requiere de la definición de los contenidos por trabajar en cada uno de los cursos y de las áreas en la búsqueda de la consecución de los logros que nos proponemos. Según las nuevas disposiciones los padres de familia deben participar de dicho proceso, por lo cual hay que establecer un Consejo de Padres de Familia, de carácter pedagógico. El Ministerio de Educación Nacional entrega unos indicadores de logros por áreas y por grupos de grados, para preescolar, de 1 a 3, de 4 a 6, de 7 a 9 en la educación básica y para 10 y 11 en la media para que, a partir de ahí se establezcan los indicadores por grado teniendo como modelos los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, las condiciones reales del medio, etc.

Esto nos plantea que la acción de la sociedad y de los padres de familia es, cada vez más, compromiso con la educación de los niños y jóvenes que conviven la mayor parte de su tiempo dentro de los muros de nuestras escuelas y colegios.

El otro cambio sensible, y que tiene dificultades de asimilación, es el relacionado con la promoción dentro del sistema, al abolirse la promoción entre grado y grado y dejarla solamente para los grados 6, 9 y 11, en tanto se aspira que todos los niños transiten por



estos pasos y evitar que el sistema siga, año tras año, desprendiendo importantes grupos de niños y jóvenes que se van a fortalecer los fenómenos de descomposición social juvenil. En muchas de las experiencias que se vienen desarrollando, lo que se ha hecho es darle un nuevo disfraz a la evaluación tradicional, mantener todos los vestigios del pasado. Hemos sido capaces de cuantificar los logros y de realizar maromas aritméticas para decir, por ejemplo, que si el propósito de un área es conseguir 10 logros, si el chico consigue 6, lo damos por aprobado. Seguimos con la mentalidad bancaria en la que se trata de consignar un conocimiento tras otro, sin en-

tender que la educación y el conocimiento son un proceso y que, como tal, está signado por la dialéctica, en lo cual se puede avanzar a saltos y no simplemente de manera lineal.

La escuela se está quedando en la formalidad, que es importante pero no fundamental. Lo que importa es que el niño cumpla con una serie de actos formales que no dejan ver las manifestaciones reales del proceso de conocimiento. Esto era evidente cuando realizábamos la promoción, es posible que de pronto hayamos truncado el proceso de un chico que manifestaba bastantes indicios que señalaban un nivel de apropiación y construcción de los saberes específicos, pero no podíamos promoverlo porque había llegado algunas veces tarde, o porque, acaso, el día que presentaba una prueba escrita no pudo responderla satisfactoriamente, pues no había desayunado, contaba con problemas afectivos de hogar, la novia lo había dejado, etc. Estos factores inherentes a la cotidianidad de nuestros chicos sólo es posible sortearlos si fortalecemos las relaciones de la institución educativa con la sociedad en que se levante el chico, logramos incorporarla y asumimos que trabajamos con personas de carne y hueso y no con robots. □

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.



Adpostal

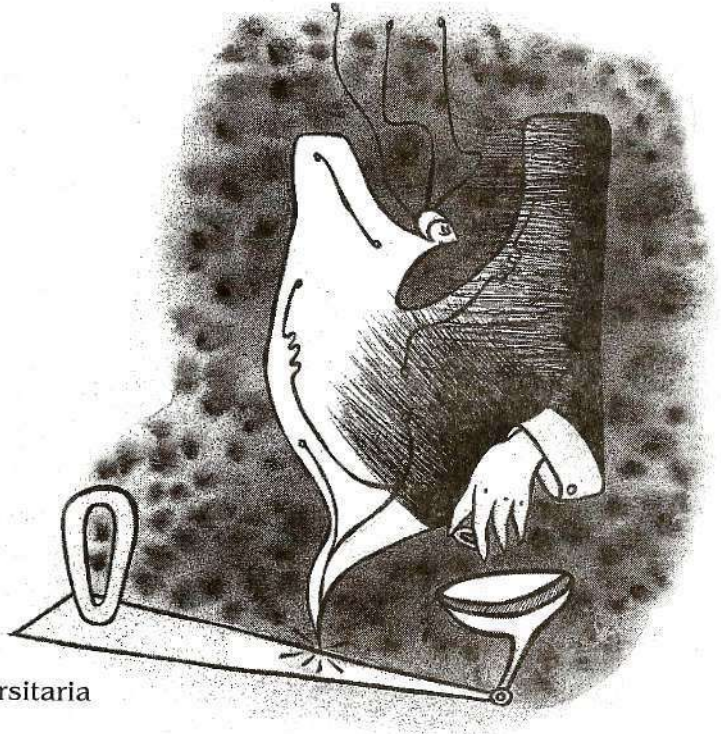
Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

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

La función de los logros y los objetivos

Carlos Díaz Lázaro

Magister en investigación y docencia universitaria
Director del Ceid-Ademacor



El paso de la evaluación cuantitativa a la cualitativa ha traído confusiones, interpretaciones diferentes y disímiles opiniones. Para muchos el cambio no se justificaba, pues nuestra educación necesita mantener el principio de autoridad a través de los profesores, para otros es la posibilidad de dar mayor libertad a los estudiantes en el proceso educativo.

De todas maneras la evaluación cualitativa se está imponiendo, pero el paso ha sido traumático y eso se explica por la falta de orientación del MEN, la cual incluye la preparación a sus funcionarios, entregada de tal manera que éstos se cualificaran para poder entregar una buena asesoría; la falta de interés de los encargados de dirigir la educación en los departamentos y municipios para organizar el desarrollo de un proceso que necesita mucho trabajo y actualización pedagógica. Todo se ha dejado a la es-

pontaneidad o a la iniciativa de los Directores de escuelas y colegios que desesperados han tenido que recurrir a conferencistas o expertos para adquirir la información.

Para todos los maestros, pero especialmente los de base, esto ha sido difícil, porque se trata de cambiar una forma de trabajo, una tradición y un estilo, casi que bruscamente y obligados por las circunstancias. Hasta ahora ha predominado el empirismo y la improvisación, con excepción de los colegios de élite quienes han podido cualificarse más rápido y con relativo éxito.

La aplicación de la evaluación cualitativa está ligada a un problema de concepción, a la coherencia que debe existir entre el concepto de educación que señala la Ley 115 y la enseñanza como proceso (educación proceso-enseñanza proceso), a la relación entre objetivo, contenidos y mé-

todos que se produce en el proceso docente-educativo y a la relación entre objetivos, logros e Indicadores de Logros. Abordar el tema de los Indicadores de Logros supone, necesariamente, tocar todo lo relacionado con la evaluación y así mismo abordar el problema de la evaluación significa meterse de lleno en el terreno del saber pedagógico.

La evaluación es sólo una parte de todo el proceso que necesita desarrollarse en la escuela para efectuar el cambio educativo. Su cabal aplicación y comprensión está precedida de la construcción del PEI en la institución, y de la discusión sobre el nuevo papel de la escuela y del maestro. Diseñar un nuevo plan de estudios, avanzar en un contenido temático actualizado, definir correctamente la filosofía del plantel, acordar una estrategia pedagógica y ubicar una metodología progresista, son también elementos que en

trabajo del PEI se convierten en esenciales para que el maestro asuma un nuevo concepto de evaluación.

Igualmente, un cambio en las concepciones sobre 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 las áreas de conocimiento.

La actuación de los profesores, en general, está influida por sus concepciones sobre educación, ciencia, enseñanza, así como por el conocimiento de la materia que enseña.

Por eso, para que el maestro aplique la evaluación cualitativa es necesario que entienda correctamente el concepto de educación que señala la Ley General de Educación, los fines de la educación, y tenga claro el criterio de formación integral.

La función de los Indicadores de Logros

En el caso colombiano, el concepto de indicador de logro no es el mismo en todas las circunstancias y momentos. Esta depende de las funciones que le corresponda. Las recientes disposiciones normativas exigen Indicadores de Logros para cada grado de los niveles educativos, para las áreas o asignaturas y para la clase. Visto desde este óptico se hace imprescindible que los maestros precisemos sus funciones.



La actuación de los profesores, en general, está influida por sus concepciones sobre educación, ciencia, enseñanza, así como también, por el conocimiento de la materia por enseñar. Por eso, para que el maestro aplique la evaluación cualitativa es necesario que entienda correctamente el concepto de educación que señala la Ley General de Educación, los fines de la educación y tenga claro el criterio de formación integral.

Indicadores de Logros nacionales

Cumpliendo el mandato del artículo 78 de la Ley 115, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Resolución 2343 de 1996, expidió los Indicadores de Logros por grupos de grados. Estos debían ser en la práctica los indicadores nacionales y diseñados de tal manera que se convirtieran en las metas básicas de la educación colombiana.

Todo indicador nacional tiene que ser formulado para marcar los límites de la responsabilidad

de las instituciones escolares, fijar el rango de las tareas nacionales y definir las prioridades esenciales que la sociedad encarga a la escuela para formar a los hombres y mujeres del país.

Un indicador formulado con estas características tiene importancia en la medida que incluya en su redacción el conocimiento, los procesos de desarrollo y los procesos afectivos que los estudiantes colombianos deberán estar en capacidad de demostrar al finalizar cada nivel o ciclo educativo, es decir, señalar los requerimientos que estos alumnos deben llenar para adquirir una identidad cultural y una formación integral.

Sin embargo, éstas no son las características que presentan los Indicadores de Logros descritos en la Resolución 2343. Estos, con excepción de los planteados para el nivel de educación preescolar, presentan serias deficiencias.

Pareciera que los diseñadores de estos indicadores hubiesen pasado por alto los objetivos por niveles y ciclos de educación presentados en los artículos 20, 21, 22 y 30 de la Ley 115.

La mayor parte de los indicadores nacionales se contradicen con estos objetivos, es más, presentan un mejor nivel de redacción y de sentido académico para mejorar la calidad de la educación. Además no precisan los contenidos, los procesos y las habilidades que deben tenerse en cuenta a nivel nacional, para un currículo base. Tienen un sesgo marcado hacia los procesos afectivos y una redacción genérica que poco contribuyen a la planificación de las áreas o asignaturas.

Estas deficiencias producen confusión en el trabajo que los educadores adelantan para planificar las áreas y las clases. Los objetivos planteados en la Ley 115

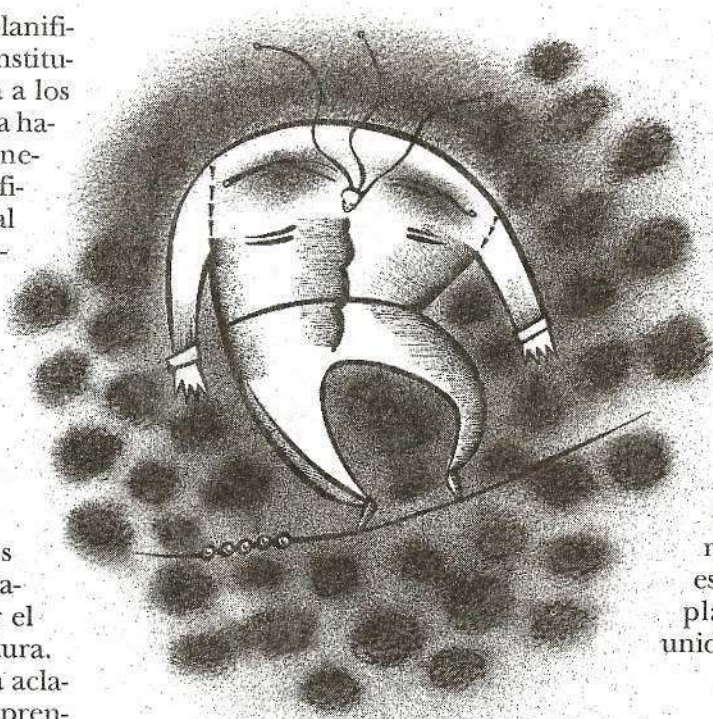
son el referente para esta planificación, pero también la institución debe tener en cuenta a los indicadores nacionales para hacerla efectiva. De todas maneras, hay un vacío de planificación que nada favorece al cambio educativo que se encuentra en marcha.

Los Indicadores de Logros por áreas o asignaturas

También se exige a los educadores formular Indicadores de Logros al diseñar el plan de área o de asignatura. Como es lógico, se necesita aclarar qué se enseña y qué se aprende de cada área y por ello hay que precisar los contenidos, los procesos y las habilidades, los cuales dependen de la filosofía de la institución, del perfil de los estudiantes y del plan de estudios construido haciendo uso de la autonomía escolar, en cada escuela y colegio.

Entendemos que la función de los Indicadores de Logros de cada área y asignatura es posibilitar una evaluación académica de la institución, motivar a los alumnos a seguir con entusiasmo el mismo programa en toda la escuela, posibilitar que los contenidos de la educación sean verificables, mejorar la articulación y coherencia con todos los programas y suministrar a los profesores un accesorio útil al hacer selección con respecto al área objeto.

Sin duda, la incoherencia presentada en la redacción de los indicadores nacionales afecta el diseño de los correspondientes a cada área, sobre todo si existen enfoques diversos y técnicas diferentes para la formulación. Igualmente la falta de profundi-



zación y comprensión de esta nueva conceptualización ha mecanizado el proceso, cayendo en donde siempre ha estado, un enfoque tecnocrático, eminentemente administrativo. Y aunque aparezcan diversidad de programas, dificultades para la evaluación institucional y tropiezos para la innovación, éste es sin duda un proceso pedagógico y como tal hay que orientarlo.

Indicadores de Logros para evaluar el rendimiento académico

El indicador de logro, es un elemento o aspecto que se toma como muestra para considerar alcanzado el objetivo o el logro. En último, es una señal que permite al profesor detectar las dificultades y los avances de los alumnos en el transcurso del proceso del desarrollo del conocimiento y del desarrollo afectivo. Así mismo se

puede decidir que los Indicadores de Logros son los comportamientos de los estudiantes que nos indican, si los procesos señalados han tenido lugar o no.

Este tipo de indicador se emplea en la evaluación continua que se le hace al estudiante en la clase o en el desarrollo del tema. Por esta razón se formula al planificar el tema, la unidad o la clase.

La relación de los objetivos con los Indicadores de Logros

Para algunos representantes del pensamiento constructivista, el método cualitativo de evaluación es incompatible con el empleo de objetivos. Estos rechazan de plano los objetivos, incluso el concepto de contenido en el proceso docente-educativo.

Sin embargo, una de las leyes de la pedagogía, que da sustento a su estatuto epistemológico, es precisamente la relación dialéctica de los objetivos con los contenidos y el método.

El objetivo siempre ha sido un punto de partida y premisa general para la educación y la enseñanza. En efecto, éste expresa la transformación planificada que se desea lograr en el alumno, en función de las exigencias que la sociedad plantea a la educación. El objetivo determina el contenido de la enseñanza, los procesos y las habilidades, es decir, la base informativa concreta que debe ser objeto de asimilación y construcción.

La crítica al positivismo y de paso al conductismo, como corriente psicológica del aprendizaje, no puede alejarnos para siempre de los objetivos y mucho menos alegar cambios de forma o de nombre, que en su esencia significan lo mismo.

En la educación como proceso, cuando hablamos de evaluación de los alumnos hacemos referencia a la evaluación de procesos. Para nosotros sería la evaluación de los procesos del conocimiento y de los procesos afectivos que intervienen en la formación de la personalidad. Pero la evaluación de los procesos, y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, no descarta la evaluación del resultado. Lo mejor es evaluar el proceso y el resultado.

Los conductistas formulan objetivos para medir el comportamiento, la conducta de los estudiantes. Para un conductista el comportamiento es el objetivo. Para el constructivista el comportamiento es apenas un signo, un síntoma de lo que sucede internamente en el individuo y que no es directamente observable. Para el constructivista la conducta es un signo que señala un determinado proceso interno, inobservable en forma directiva.

No se trata, entonces, de rechazar los objetivos sino más bien de formular objetivos que evidencien el logro de un proceso o de una conducta resultante de ese proceso, es decir, redactar objetivos de desarrollo que se ajustan más a la enseñanza como proceso.

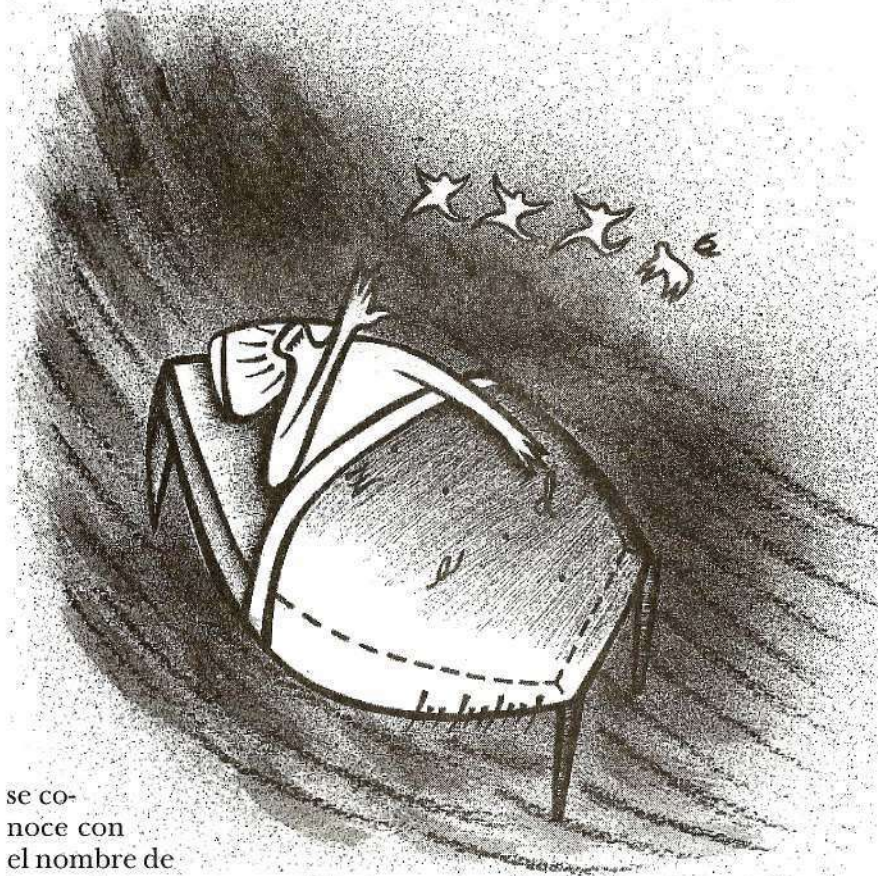
¿Qué pasa con los logros?

Otro término polémico, en la evaluación cualitativa, es el que

se conoce con el nombre de logro. Aparece en el artículo 38 del Decreto 1860 y en los artículos del mismo decreto referentes a la evaluación. La intención del legislador, fue reemplazar el concepto de objetivo por el concepto de logros y de esta manera evaluar con base en los logros diseñados.

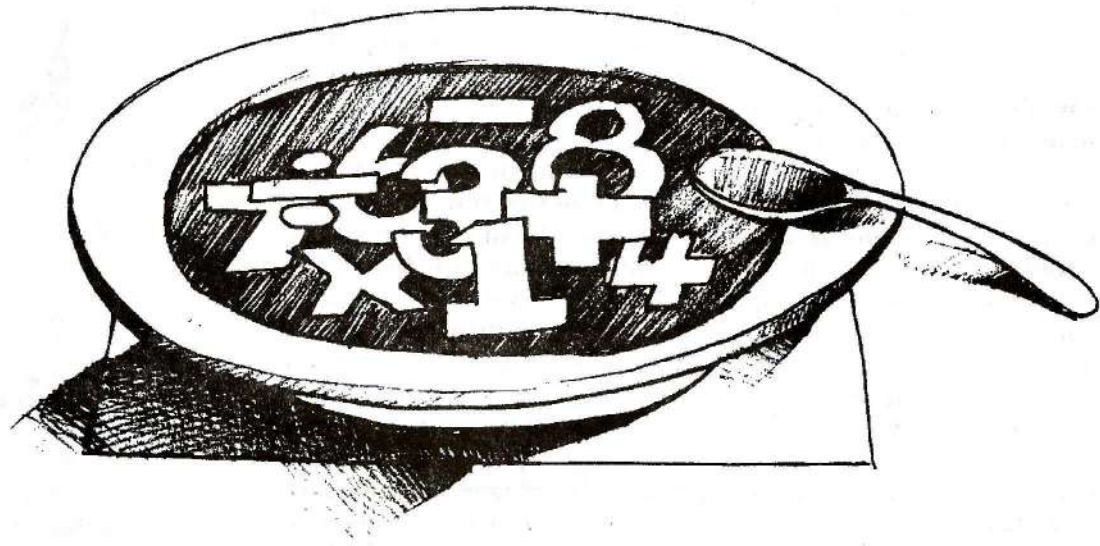
Este enfoque originó confusión en la mayoría de los maestros, porque se confundió con los contenidos del aprendizaje y porque se les obliga a elaborar cualquier cantidad de logros por áreas y por asignaturas que nunca han tenido una exitosa aplicación.

La definición del concepto de logros es bastante difícil. Para algunos es el mínimo aprendizaje



que debe construirse para que se considere alcanzado el objetivo; para otros son los contenidos mínimos, y no hay quien deje de pensar que son los procesos de desarrollo.

Nosotros compartimos el siguiente criterio: los logros no se formulan, se alcanzan. Por eso en el plan de área y en la clase no es necesario redactarlos o escribirlos. En último caso, se pueden tener como puntos de referencia entre el objetivo y el indicador de logro, para conocer el alcance de los procesos por parte de los estudiantes □



Indicadores de Logros en matemáticas

Cecilia Casasbuenas Santamaría
Virginia Cifuentes de Buriticá

Grupo de Investigación Pedagógica, Ministerio de Educación Nacional

Las reflexiones que vamos a compartir con ustedes provienen de nuestra experiencia desde las aulas, pasando por la propuesta de Renovación Curricular, y más recientemente por la elaboración de los textos para la Educación Básica Primaria, que para el área de matemáticas está entregando a las escuelas desde mayo de 1996 el Ministerio de Educación Nacional. Estas reflexiones estuvieron presentes, en algún momento, en el proceso de diseño y en el de validación de estos materiales por parte de las maestras y de los maestros del Programa Escuela Nueva que nos acompañaron, lo mismo que en los seminarios de formación de docentes donde se ha discutido el

enfoque del área que fundamenta esta propuesta.

Desde esa perspectiva, y desde el compromiso asumido frente a este trabajo, vivimos como los demás docentes, un proceso de interpretación y apropiación de los Indicadores de Logros curriculares nacionales y, particularmente, los relacionados con el área de matemáticas. Seguramente hemos captado en ellos el énfasis en el desarrollo de unos procesos generales relacionados con el razonamiento matemático, con la resolución y formulación de problemas, con la elaboración, seguimiento y evaluación de procedimientos o algoritmos, con la comunicación matemática, etc., y otros procesos que he-

mos llamado específicos porque nos llevan a evocar conceptos particulares del campo de las matemáticas. Es así como al escudriñar los indicadores encontramos expresiones que dan cuenta, o más bien nos exigen utilizar con sentido los números y las operaciones, de desarrollar el sentido geométrico y de la medida, el pensamiento combinatorio y probabilístico y el pensamiento proporcional, entre otros.

A manera de ejemplos haremos una breve reflexión, tomando como referencia un logro bastante ambicioso cuya consolidación se prevé al final de la Educación Básica y tal vez la Media, dependiendo del sistema nu-

mérico en el cual se trabaje. El logro es:

Desarrollar el sentido de una operación aritmética: la división

Quando hablamos del sentido de una operación, no nos referiremos sólo a la comprensión de sus diferentes significados, sino también a la elaboración de modelos que la expliquen, al descubrimiento y uso de las propiedades que la caracterizan, al establecimiento de relaciones con otras operaciones y la identificación y predicción de los efectos que produce en los números sobre los que actúa.

Dentro de estos procesos, los desempeños de los niños y las niñas los vamos a interpretar desde unos indicadores específicos, puntuales, que nos dan cuenta de cómo se avanza en los procesos hacia el logro previsto. Los cuatro primeros son de esperar en tercer grado, los dos últimos quizá se consigan en cuarto grado. Veamos estos indicadores:

— Recrea el problema en su lenguaje

— Hace representaciones físicas, pictóricas o con símbolos matemáticos

— Rotula los números que aparecerán en las respuestas a problemas

— Relaciona la nueva operación con las que ya conoce

— Establece las relaciones entre los términos que intervienen en la operación

— Interpreta resultados obtenidos con la calculadora y los relaciona con procedimientos con lápiz y papel.

Es necesario aclarar que la propuesta de indicadores no se hace desde una posición ingenua y desprevenida sino desde una postura teórica tanto de la disci-

na misma como del aprendizaje. Es ésta la lente que nos permite “ver” los indicadores e interpretarlos.

No pretendemos describir aquí los procesos sino señalar momentos claves en los que encontramos los indicios o indicadores.

Detengámonos en el momento en que se les propone a los niños y a las niñas actividades que en contextos significativos requieran hacer reparticiones ya sea para indagar **por el número de partes o por el tamaño de la parte**, respuestas éstas inherentes a dos de los significados de la división¹. Estas situaciones también pueden permitir usar como estrategia la multiplicación pensando en el factor desconocido, caso en el cual se acercan a otro significado de la división, ésta como inversa de la multiplicación.

Gladys tiene 24 monas para pegarlas en su álbum



¿Cuántas páginas llenará Gladys si en cada una caben 6 monas?

Laureano da las cartas, tiene 36 para él y sus tres amigos.



¿Cuántas cartas recibe cada jugador?



Gladys va a repartir sus monas de a 6 por página



Laureano reparte 36 cartas entre 4

De las verbalizaciones relacionadas con la recreación de los problemas podrá inferirse la comprensión que de ellos tienen:

El comentario que hace la niña retoma la información y las condiciones dadas en el problema. Lo traduce en su lenguaje a una situación en donde el significado de la división, expresado como **repartir de a**, es indagar por el número de partes.

Este desempeño está de acuerdo con el indicador previsto.

1. “Los dos tipos principales de problemas de dividir, reconocidos como tales en la mayoría de los textos para escuela primaria, son los de reparto (partición) y agrupación (medición).

Resultados obtenidos por Hill (1952) y Brown (1981), inducen a pensar que hay muy poca diferencia de dificultad entre ambos modelos. Quizá ello no resulte sorprendente dado que la estructura de las operaciones parece ser muy similar en los dos casos, siendo uno complementario del otro.

Sin embargo, Gunderson (1955) Zweng (1964), informan que los niños más pequeños (ocho años de edad en ambos casos) encontraba más fáciles de resolver los problemas de “agrupamiento” que de los “reparto”, tal vez, porque los primeros se prestan a una estrategia más directa y concreta de sustracción reiterada”. Tomado de: *El aprendizaje de las Matemáticas*, Dickson L. y otros, Editorial Labor S.A., Barcelona, 1984.

En los problemas de agrupamiento se trata de encontrar el número de partes y en los de reparto, el tamaño de la parte.

Gladys llena 4 páginas**Laureano da 9 cartas por jugador**

ser los de la operación que se está construyendo, involucran una operación conocida relacionada con ella. Para el caso que nos ocupa podrían recurrir a sustracciones reiteradas.

En las respuestas dadas al problema es importante el rótulo que acompaña al número porque éste es un indicador de haber comprendido el efecto de la operación sobre las magnitudes involucradas en el problema.

Los dos últimos indicadores aparecerán a medida que la operación vaya ganando sentido.

Establecer las relaciones entre los términos que intervienen en la división va más allá del uso rutinario de la expresión:

$$\text{Dividendo} = \text{divisor} \times \text{cociente} + \text{residuo}$$

Es responder preguntas del tipo:

— ¿Cómo verificar que se procedió acertadamente en la división?

— Si de una división sólo se conoce el divisor, ¿qué valores podría tomar el residuo?

— Si en una división

* se duplica el dividendo, ¿qué pasa con los demás términos?

* se duplica el divisor, ¿cuáles términos se afectarían?, ¿cómo?

Otro buen indicador del progreso en la comprensión del efecto de la división sobre un par de números, es el hecho de utilizar la expresión decimal de un cociente obtenido con calculadora para hallar el cociente entero y el residuo.

Seguramente esta comprensión se extiende hasta considerar que la operación sigue actuando sobre los residuos para producir la parte decimal del cociente.

Detrás de los indicadores específicos que hemos comentado subyacen logros "intermedios" que se van dando en el camino hacia el alcance del gran logro propuesto inicialmente.

Queremos recalcar que los indicadores específicos aquí considerados no agotan todos los que pueden darse en un aula de clase ni aquellos que en su hipótesis de trabajo haya previsto el docente.

Estos indicadores específicos están relacionados con algunos de los indicadores nacionales propuestos en la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 y los consideramos como pasos obligatorios para llegar a éstos. □

De las estrategias utilizadas como apoyo para resolver el problema podrán advertirse niveles de desarrollo desde las representaciones que hacen los niños y las niñas.

— Representaciones **perceptuales** que requieren de la manipulación de material concreto.

— Representaciones **figurativas** mediante dibujos.

— Representaciones mediante **símbolos** matemáticos, que sin

usted puede disfrutar hoy de todo lo que su casa le puede ofrecer

CREDITO

Con su único sistema en líneas de crédito, favorece a sus asociados con amplias facilidades de pago. Hay planes en asocio con su cooperativa de ahorro CASAHORRO

CASAHORRO

Ahorro a la vista. Avances en efectivo. Crédito libre inversión C.D.A.T's
Ahorro programado

EDUCACION

Para docentes: Becas, pos-gradados, maestrías, acuerdos institucionales, intercambio educativos. Y para sus hijos el colegio Cooperativo de Canapro.

CULTURA

En su Sede HAMEL CAMACHO se ofrecen exposiciones y otras actividades culturales. Además hay un espacio para desarrollarse profesional y espiritualmente

VIVIENDA

Planes de vivienda de interés social. Lotes para construir vivienda fuera de la ciudad

RECREACION

Centro vacacional GUARE (Carmen de Apicalá) Actividades de sano esparcimiento para niños y adultos. Turismo.

Informes Cra. 55B No 45-95 Tels.: 2222566 - 2223379 Santafé de Bogotá



Para leer los Indicadores de Logros de ética

Rocio Lozano Riveros
Grupo de Investigación Pedagógica
Ministerio de Educación Nacional

«De pronto nos salen con un listado de indicadores de logro —vaya uno a saber qué es eso— y en ética, además, ¿quién se inventó que eso se califica?».

Esta frase de Carmen Cecilia, maestra de un municipio de Boyacá, me hizo reflexionar sobre las distintas formas como los indicadores —Resolución 2343 de 1996— podían ser interpretados por los docentes. Lo que motiva,

y pretende este artículo, es entonces dar una respuesta a Carmen Cecilia y a aquellos docentes que, con justa razón, se preguntan qué hacer con los indicadores.

I. Contexto legal

El concepto de indicador de logro lo mismo que el área de ética, como área de enseñanza

obligatoria, aparecen por primera vez en la legislación educativa colombiana en la Ley 115 de 1994. Y tiene su explicación: al país concebido en la Constitución de 1886 le eran suficientes los principios católicos, religión oficial del Estado y por tanto conciencia moral de la Nación. Hasta el momento en que se expide la nueva Ley de Educación, el área encargada de la formación

moral de los estudiantes colombianos fue la religión católica.

Al país tampoco le cabían las diferencias ni la diversidad: la homogenización como premisa de la unidad nacional y de la convivencia armoniosa, era explícita en dicha carta. No se hacía necesaria, entonces, la discusión sobre diferentes concepciones del mundo. Existía un modelo y ese se imponía.

Hoy la situación es diferente. La Constitución de 1991 nos coloca frente a una nueva dinámica: allí se expresa claramente que la unidad nacional se constituye a partir del reconocimiento de las diferencias y de la valoración de la diversidad. Si se reconoce al otro, las miradas se multiplican ampliando la visión del mundo. Se hace así necesario pensar en una ética capaz de convocar a todos, los «de nombre» y los «sin nombre», los creyentes y los ateos, los indígenas y los mestizos, los negros y los blancos. Una ética en la que se sienta reconocido cada colombiano en su particularidad y en su historia.

Es desde esta perspectiva que la ley incluye esta nueva área de educación ética. La enseñanza para la convivencia en sociedades pluralistas se impone, porque sencillamente no hemos aprendido aún a comportarnos en ellas.

2. Contexto social

La formulación de indicadores de logro parte, necesariamente, de un análisis de realidades globales y nacionales.

En el orden global se considera imprescindible hacer referencia a la crisis del proyecto de la modernidad. Este había prometido al hombre y a la mujer, liberarlos de los miedos y las privaciones. El conocimiento de sí

Reconstruir la convivencia, entre todos, pasa necesariamente por superar el desajuste ético de la sociedad colombiana. Este proceso no puede consistir en la inductinación de una moral ajena, por civilizada que parezca.

La eticidad de un pueblo, el conjunto de nociones que son razón de su existencia que convertidos en hábitos lo cohesionan y que se convierten en segunda naturaleza de sus integrantes, surge de las empresas colectivas que defina y de los valores que coloque al centro de éstos.

mismo y de la naturaleza, eran las herramientas para esta propuesta emancipadora.

Sin embargo el predominio de la razón instrumental pervirtió el desarrollo anhelado. El conocimiento del hombre se tornó en malévolos sofisticación de los mecanismos de control sobre la conducta humana, más orientados a lograr la adaptación que a procurar su liberación. El conocimiento de la sociedad tendió más que a su perfeccionamiento, en el sentido de hacerla más humana, a alcanzar un funcionamiento acorde con la lógica dominante de la acumulación sin límites y el mantenimiento del orden social.

Si la modernidad implicó el desencantamiento del mundo, al descubrir debajo del cielo las leyes que rigen el movimiento de la realidad, la crisis de la razón moderna se ha llevado con ella las explicaciones que pretendían dar sentido a la acción social.

La certeza de la incertidumbre genera ansiedad en el hombre contemporáneo. Seguro de que no existe un sentido general y válido, se enfrenta a una realidad signada por la fragmentación y el relativismo.

El mundo actual se ve abocado entonces, a construir nuevas tablas de valores, empresa que puede pensarse en el concurso amplio y abierto de las diferentes perspectivas, y en la posibilidad de descubrir sentidos comunes sólidos que fundamenten la convivencia. Cualquiera sea el caso que se imponga, lo cierto es que vivimos un período de transición, que demanda un sujeto con la mayor conciencia posible de cambios en proceso, y con criterios firmes para asumirlos de manera positiva.

Desde la óptica nacional, se impone la tragedia de las múltiples violencias que azotan el país y que parecen configurarse como amenaza para la supervivencia de la nación.

Reconstruir la convivencia, entre todos, pasa necesariamente por superar el desajuste ético de la sociedad colombiana. Este proceso no puede consistir en la inductinación de una moral ajena, por civilizada que parezca. La eticidad de un pueblo, el conjunto de nociones que son razón de su existencia que convertidos en hábitos lo cohesionan y que se convierten en segunda naturaleza de sus integrantes, surge de las empresas colectivas que defina y de los valores que coloque al centro de éstos.

3. Características de los indicadores

Los indicadores propuestos por el MEN, han sido concebidos como esas señales o manifestaciones que permiten evaluar el curso de los objetivos que se han trazado. Los de ética, en particular revisten las siguientes características:

- Están pensados no sólo para el aula de clase o la institución educativa; rebasan estos límites, para situarse en ámbitos más amplios.

- Están referidos a la formación en los alumnos-as en los campos de intersección de la Ética, del derecho y de la política, que son los componentes necesarios para la formación de un sujeto que regula sus relaciones con base en el respeto a la dignidad propia y el reconocimiento a la dignidad de los otros (ética); que en caso de conflictos irreconciliables acude a la mediación de la ley (jurídico); y que actúa con otros creando condiciones objetivas y subjetivas para el goce y el disfrute de los derechos, todo esto en la perspectiva de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, (político)¹.

- No son sólo competencia del docente de ética, deben ser tenidos en cuenta para la formulación del Proyecto Educativo Institucional, del Proyecto de Democracia, del Manual de Convivencia, y de las otras áreas.

4. Ideas claves que subyacen a la propuesta de indicadores

Un eje fundamental orienta los indicadores de logro de ética: la idea de que la finalidad última de la educación es la formación de



seres autónomos. Autonomía entendida como la capacidad de forjarse su propio destino, al compás de intereses colectivos.

Relacionados con este horizonte general, se identifican algunos procesos que se desean, y pretenden desarrollar, en los niños, niñas y jóvenes. La diferenciación que se hace a continuación, obedece simplemente a razones metodológicas, porque en la realidad, éstos no pueden avanzar independientes unos de otros.

• Aprendiendo a ser

Estos procesos están relacionados con el desarrollo del autocoñocimiento, la autoestima y la autorrealización, los cuales se orientan a lograr que los estudiantes progresen en la conciencia de sí mismos y de las circunstancias en las que viven, y a partir de allí pueden identificar sus intereses y deseos, lo que les

1. Cardona, Lucila. "Notas para formular indicadores de logro en el área de ética", Mimeo, 1996.

permitirá construir proyectos de vida con los cuales se sientan realizados. El sujeto se coloca, de esta manera, en el centro de la sociedad y de la historia, constructor de su destino y, por lo mismo, responsable de sus decisiones y de las posibles repercusiones de éstas.

Esta construcción consciente de proyectos de vida, ligados a ideas disímiles de felicidad, no podrían, sin embargo, desligarse de empresas colectivas y del descubrimiento de horizontes comunes que fundamenten la convivencia.

• Aprendiendo a convivir

La formación de una actitud dialógica, es el instrumento básico que posibilita la consecución de competencias para la convivencia. Diálogo que se concibe como una acción bilateral: los actores se reconocen como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus puntos de vista y a defenderlos con argumentos.

«Quien asume esta actitud dialógica muestra con ella que toma en serio la autonomía de las demás personas y la suya propia. Le importa atender igualmente a los derechos e intereses de todos y lo hace desde la solidaridad de quien sabe que es hombre y nada de lo humano puede resultarle ajeno»².

En este sentido, los valores centrales a trabajar son tolerancia, la solidaridad y el respeto por el otro.

• Aprendiendo a transformar

Este último eje tiene en cuenta los aspectos relacionados con la formación del ciudadano.



La formación de una actitud dialógica, es el instrumento básico que posibilita la consecución de competencias para la convivencia. Diálogo que se concibe como una acción bilateral: los actores se reconocen como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus puntos de vista y a defenderlos con argumentos.

De la autonomía, autorrealización y responsabilidad propias de la subjetividad descrita en los puntos anteriores se derivan las características de la ciudadanía.

Esto es, la subjetividad en su dimensión política: la capacidad para participar activa y decisivamente en la vida colectiva.

No nos referimos aquí a ciudadanos manejables sino a seres conscientes de su identidad y de su sentido de pertenencia que expresan a través de su compromiso, con causas encaminadas al bien común. Hombres conscientes de los derechos y deberes que deben ser respetados, seres capaces de tomar distancia del orden establecido y desde una actitud crítica, desarrollar su capacidad propositiva. Personas capaces de apostar por ideales comunes y de aportar para la construcción de un mundo más feliz para todos.

5. Que hacer con los indicadores

Los indicadores de ética de la Resolución 2343, se constituyen en el horizonte hacia el cual los colombianos deben mirar para procurar el restablecimiento de la convivencia armoniosa. Es la opción de los «Mínimos éticos» que facilitan el entendimiento entre las diferencias y la diversidad.

Como ya se había mencionado en un punto anterior, son referentes para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional en su conjunto, y en particular para el programa específico del área de ética. El docente, a través de un trabajo de investigación en el aula y en la localidad, los contextualiza, los adecúa y construye unos nuevos, acordes a las particularidades de su medio y de sus estudiantes.

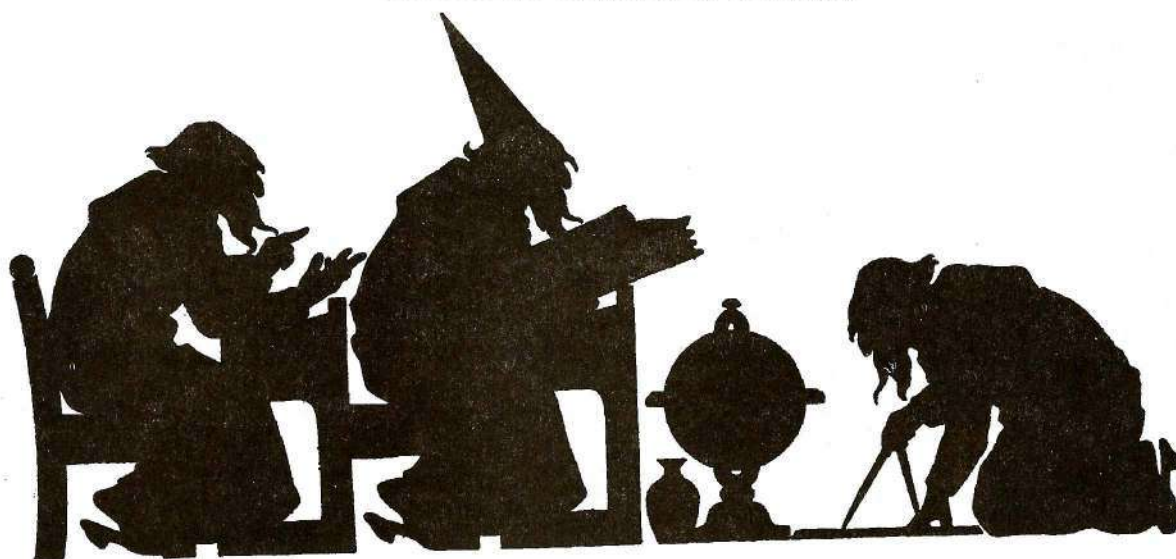
Concluyendo, le diríamos a Carmen Cecilia, y a los docentes que se están preguntando por los indicadores, que no son una camisa de fuerza, ni coartan la autonomía institucional; en ellos, simplemente, se plasma el ideal de ser humano que requieren las sociedades democráticas y que con urgencia reclama nuestro país. En este sentido, son factores de unidad nacional y parámetros importantes para que todos los colombianos comiencen a curar las heridas que han resquebrajado la convivencia, y de esta manera, emprendan solidariamente la construcción y consolidación de la paz y la democracia que todos anhelamos □

2. Adela, Cortina. «La educación del hombre y del ciudadano» en *Educación en valores y desarrollo moral*, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona, Organización de Estados Iberoamericanos, Editorial Gráfica Signo, Barcelona, 1996.

Indicadores de Logros en ciencias

Hans Lufar Infante Pinzón

Museo de la Ciencia y el Juego
Universidad Nacional de Colombia



El presente artículo surgió como resultado de los talleres de formación de docentes ofrecidos por el Programa Re-Creo, durante el año de 1996. Estas ideas hacen parte de la filosofía que orienta al Museo de la Ciencia y el Juego U.N. y los programas que lo integran.

La cara de la ciencia

Los Indicadores de Logros para ciencias en la Resolución 2343 de junio 5 de 1996¹ nos muestran una cara de la ciencia algo adusta, que podría reforzar o mejor, corroborar, la imagen que se tiene de ella como difícil y aburrida. Si queremos evitar la brecha que aísla a los estudiantes de la ciencia, debemos presentarla como una construcción

del pensamiento importante, interesante, agradable y que nos da una formación útil para la vida. Esto es posible, añadiendo a los ya existentes indicadores, que muestren que la ciencia permita una formación divertida, social, en fin, integral. Aprovechando la posibilidad que nos brinda el que los Indicadores de Logros sean una construcción social, en la cual todos debemos y podemos aportar, en este artículo se proponen otros Indicadores de Logros para ciencias.

El carácter de los indicadores es el de ser indicios que puedan considerarse, como evidencia de la evolución y estado que, en un momento dado, presenta el desarrollo de un estudiante. Esto no significa, de ninguna forma, que sea independiente su conocimiento y el ser humano que en

realidad es, es decir, no se están formando especialistas sino seres integrales. Por esto es necesario construir un sentido para la expresión «Indicadores de Logros» que explicita cuál es nuestra forma de pensar acerca del desarrollo esperado, lo cual influirá, obviamente, en el mundo que tendremos mañana y que estamos construyendo hoy.

Los indicadores

La ciencia forma una disciplina de trabajo, estructuras de pensamiento, métodos de trabajo in-

1. «Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal».

terdisciplinario, etc., por todo esto también forma en valores humanos, fortalece la autoestima y permite con su método y estructuras adquirir capacidades para enfrentar el mundo, es decir, una educación para la vida, estas razones sugieren pensar en indicadores que muestren otra cara de la ciencia. Por ejemplo, si tenemos en cuenta en primera instancia el objetivo buscado y posteriormente el indicador, podrían ser así:

1. Como una muestra de independencia, claridad conceptual, valoración de la diferencia y capacidad de racionalizar los conflictos.

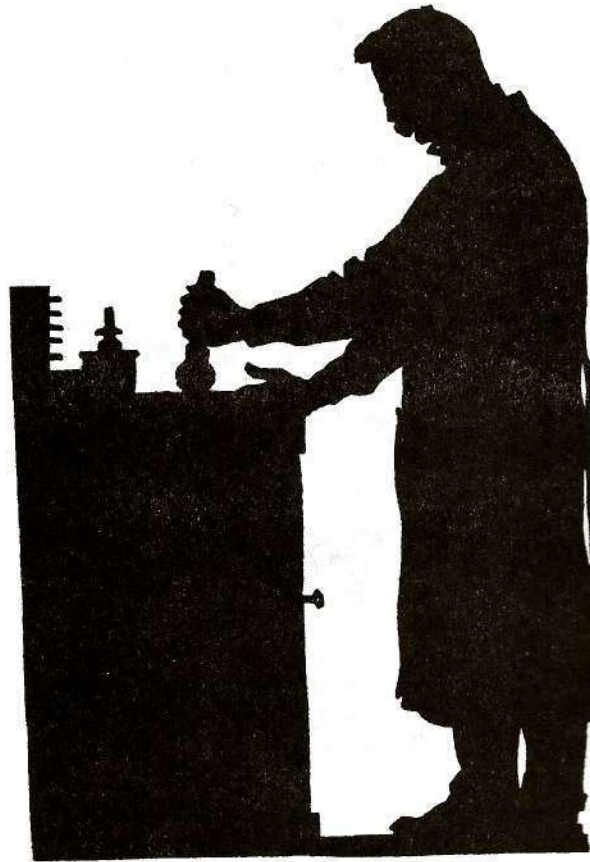
- Expresar su pensamiento en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada tratando de

ser analítico y crítico y de tomar conciencia para confrontar diversas argumentaciones, para respetar la palabra y el pensamiento de los otros, con base en la autoridad de la razón.

- Expresar el reconocimiento de la dignidad del otro y de su derecho a existir en su diferencia, mediante el respeto y el aprecio, participando en debates con actitudes propositivas, constructivas y dialogantes, reconociendo los valores y razones del otro aún en los disensos.

2. La ciencia no es un ente desligado de la sociedad y sin contexto, al contrario, su desarrollo siempre ha estado unido a la evolución de las sociedades y sus necesidades. Así, los hechos, las investigaciones y la información se ajustan a la conveniencia de los Estados.

- Relacionar las fuentes de los hechos con los contextos socia-



les, culturales e históricos en que se produjeron. Así como comprender que los criterios de valoración de los acontecimientos pasados varían con el tiempo y los enfoques teóricos y por consiguiente la percepción y selección de los hechos, cambian para cambiar la misma imagen de la ciencia.

3. El conocimiento es un proyecto colectivo, aunque muchas veces se desarrolle en solitario; es una búsqueda de realización y autoestima que fortalece el carácter con la superación de cada dificultad.

- Descubrir un sentido para la vida y construir un proyecto personal que lo impulse a actuar y buscar, con fortaleza y temple, las condiciones necesarias para desarrollarlo y a no darse por vencido ante las dificultades.

4. El saber procede de la interacción; el supuesto es que todo

está en la arena de la discusión, de ser así no existiría la ciencia. Esta interacción se fundamenta en el respeto, la amistad y el trabajo en equipo. En la naturaleza misma de la construcción del conocimiento se halla el error, pero al contrario de la creencia general, el error es bueno; nos muestra el camino con claridad y refuerza el valor de lo no errado.

- Denotar interés por observar la naturaleza, por relacionarse con los compañeros y las cosas impulsado por sus gustos, confiado y sin temor, valorando las relaciones de amistad y afecto como posibilidades de crecimiento y actuar solidario.

- Manifestar una actitud de género espontánea, respetuosa, sincera y segura asumiendo sin angustia sus equivocaciones y colaborar

en el cuidado de los espacios de trabajo.

- Asumir con responsabilidad y equilibrio sus éxitos y equivocaciones y proponer disfrutando actividades grupales que incidan en la calidad de vida.

Los anteriores son, en realidad, modificaciones de los indicadores de artes y ética. Seguramente muchos coincidirán en que si adicionáramos los indicadores de educación a los de ciencias, tendríamos los indicadores que muestran una evolución integral en ciencias.

La otra cara

En el caso de la ciencia tenemos circunstancias desafortunadas que nos presentan una imagen sesgada de ella, y que no nos permiten ver todas sus posibilidades especialmente el hecho de que la forma de validar el cono-

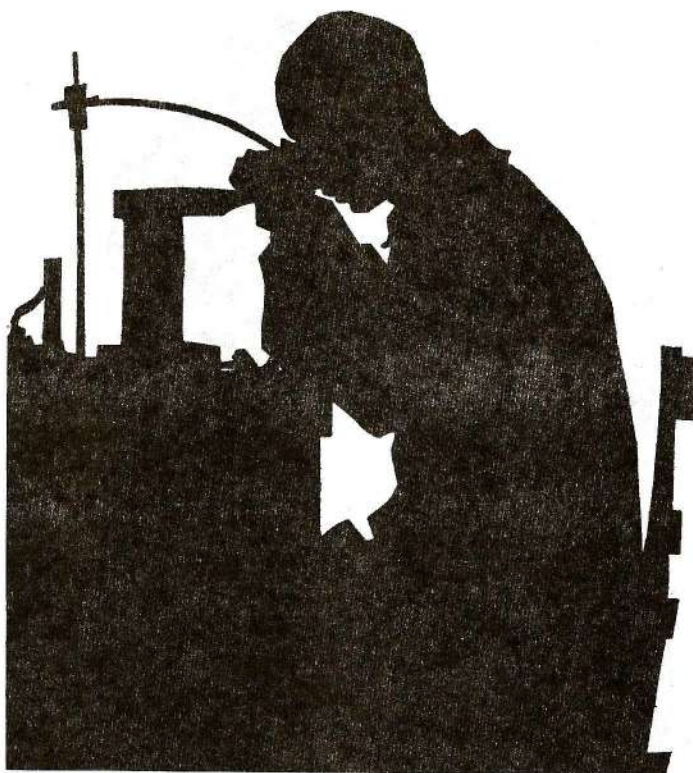
cimiento se realice a través del lenguaje de la matemática, esto implica que a diferencia de las expresiones artísticas, para poder disfrutar la ciencia sea muchas veces necesario tener una formación científica.

La ciencia, entonces, aparece siempre árida, difícil, aburrida, un lugar exclusivo de seres extraños, desaliñados, de gafas gruesas, huraños, débiles físicamente y en casos extremos inadaptados sociales.

¿Y es la ciencia así? Los científicos y los estudiantes de ciencias coinciden en que es divertida, es un juego serio, pero juego al fin y al cabo, porque el saber produce placer. Es todo un gusto descubrir que se es capaz de crear y aportar. Y también es responsabilidad con los demás, entonces, se presenta compromiso con causas sociales como la paz mundial, la justicia social y la educación. El científico siempre tendrá una disposición clara y objetiva respecto del acontecer social.

Entre la ciencia y el arte existe una semejanza fundamental. El científico y el artista experimentan por igual este imperioso y placentero sentido de exploración personal. El estudiante de ciencias, que observa su propio progreso, se maravilla y siente placer al descubrir sus posibilidades, al ver que es capaz de construir con el pensamiento y con sus manos, puesto que el pensar, tanto como el arte, nos proporciona placer.

La ciencia, como en el arte, es una búsqueda encaminada a des-



cubrir la unidad en la variedad de la naturaleza o con mayor exactitud la variedad de nuestra experiencia, ya que ésta es una construcción del pensamiento y por ende es el hombre el que establece el orden. Es la humanidad la que ha establecido el orden y flujo de las cosas, porque es ella misma la que «hallando» (construyendo), con su mente y su experiencia, determina cuál es la representación del mundo que necesita (o desea).

Así como una obra de teatro representa un trozo del mundo, así la ciencia representa también el mundo (los fenómenos). Tales representaciones se conocen como modelos, cuya fabricación no es exclusiva de la ciencia. Es una manifestación del hombre, útil para captar (comprender) el Universo, facilitando su adaptación al medio. Al crear un modelo se simplifica, se despoja de todo lo innecesario y sólo queda lo importante

para el problema; esto facilita su comprensión y ulterior solución.

Qué es la ciencia, conclusión

La ciencia vive como una interconexión de gente, ideas, instituciones y expectativas en las que entran la competencia, la cooperación y la crítica; es un ente vivo, social, divertido, comunicativo, tolerante, abierto al cambio, sistemático, racional; en general un proyecto de vida.

La ciencia es, por sí misma, una especie de garantía de que tenemos la capacidad de madurar.

Uno de nuestros problemas fundamentales y acuciantes es si podremos salir adelante como la especie social, compulsiva, obsesiva y genéticamente dirigida (instintiva), que sin duda, somos. La ciencia hasta ahora, es un modelo a pequeña escala y manejable que nos indica que podemos aprender a funcionar como especie colectiva □

Bibliografía

«Resolución 2343 de junio 5 de 1996», Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia.

Ciencia y Valores Humanos, J. Bronowski, Ed. Lumen.

La búsqueda de respuestas, H. Judson.

El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas, J. Muñoz, Corprodic.



Estándares nacionales en educación*

Diana Ravitch

Investigadora titular y profesora adjunta de la Universidad de Nueva York

El desafío para aquellos que buscan mejorar la educación elevando sus estándares no está en regresar a las escuelas de su niñez, sino en crear escuelas que nunca existieron: escuelas donde se espera que todos los niños aprendan, escuelas donde las expectativas sean altas para todos los estudiantes.

Introducción

¿Qué debieran saber los estudiantes y cómo sabe la sociedad qué han aprendido? Estas son dos preguntas que están en el centro del debate acerca del establecimiento de estándares nacionales

para evaluar a los estudiantes de las escuelas públicas de la nación.

Es un debate que suscita altas expectativas. Un sistema de estándares y evaluaciones está diseñado para:

- Elevar el rendimiento académico de todos o casi todos los niños;
- Indicar a los estudiantes y profesores el tipo de logro que es posible obtener con esfuerzo;
- Enfatizar el valor de la educación en el futuro éxito en la universidad;
- Estimular el mejoramiento de la instrucción y la cooperación entre profesores;

- Motivar a los estudiantes para que tengan aspiraciones más altas en su trabajo escolar.

Sin embargo, independientemente de cuán fuerte pueda ser la razón fundamental para crear estándares nacionales, los problemas para su implementación y la

* Esta es una versión resumida del libro de Diana Ravitch, *National Standards in American Education*, publicado por la Brookings Institution en 1995. La adaptación, a cargo de Nancy Morrison, cuenta con la aprobación de su autora. La traducción al castellano fue realizada por Verónica Knapp. Tomado de la Serie *Documentos del PREAL*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina

posibilidad de convertirse en políticas educacionales públicas continúa siendo motivo de profunda preocupación.

Este trabajo explora tanto la posibilidad de establecer un sistema de estándares a nivel nacional, como los problemas en torno a su implementación. Destaca la experiencia en los Estados Unidos y establece comparaciones con otros países. Resume un libro de Diane Ravitch quien, tanto como académica y como diseñadora de políticas educacionales, está bien conceptuada para analizar el movimiento hacia estándares y evaluaciones nacionales. Además de ser una de las principales historiadoras de la educación en los Estados Unidos, Diane Ravitch es investigadora titular y profesora adjunta en la Universidad de Nueva York e investigadora no residente en la Brookings Institution. Es autora de docenas de artículos y varios libros, entre los cuales están *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980* (1983) y *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (1974). Entre 1991 y 1993, dirigió la oficina del Departamento de Educación de Estados Unidos, encargada de estimular, mediante premios, a las principales organizaciones de profesores y académicos para desarrollar voluntariamente estándares en ciencia, historia, geografía, educación cívica, artes, inglés, y lenguas extranjeras.

Este resumen del libro de la Sra. Ravitch, *Estándares Nacionales en la Educación Norteamericana: Una Guía para el Ciudadano*, es ofrecido con la esperanza de que las lecciones aprendidas de la experiencia en los Estados Unidos puedan ser valiosas para educadores y para aquéllos

que desarrollan políticas educacionales en América Latina. El documento empieza con una discusión sobre el concepto de estándares y explora distintas clases de estándares en educación. Examina los principales tipos de evaluación utilizados para medir el desempeño del estudiante. Resume los puntos de vista a favor y en contra de un sistema nacional de estándares y evaluaciones, tal como fue expresado en el contexto del debate en los Estados Unidos.

Luego se describe dicho debate: por qué hubo consenso en torno a una reforma, cómo creció el impulso por el cambio, y el telón de fondo contra el cual el asunto prosiguió. El análisis se centra en una ley aprobada por el Congreso de los Estados Unidos en 1994, con el propósito de dar comienzo al establecimiento de estándares de contenido y desempeño escolar.

Los estándares nacionales constituyen un punto de partida para que los estados y localidades definan su propio marco de trabajo curricular. Los estándares promulgados a nivel nacional deben tener autoridad (en el sentido de que deben basarse en la mejor beca, la mejor investigación, y la mejor práctica en sala de clase). Ellos deben definir lo que los niños tendrían que saber y ser capaces de hacer en su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, trabajo, y realización personal. Ellos deben ser claros, precisos y breves, más que compromisos enciclopédicos, destinados a satisfacer a cada grupo existente.

Sin embargo, cualquiera sea la dirección en que se mueva el Gobierno Federal, aparecen peligros evidentes, incluyendo el peligro de hacer mucho ruido y lograr poco. La complejidad del desafío garantiza que hacerlo bien será difícil; hacerlo mal será fácil.

A medida que el esfuerzo de establecer estándares nacionales continúa, surgirán nuevas interrogantes. ¿Son los estándares suficientemente altos? ¿Cómo podemos saber? ¿Quién nos puede asegurar que ellos no contengan sesgo político o ideológico? ¿Cómo serán revisados? Si los nuevos estándares nacionales son sintetizados por estados o departamentos de educación ¿terminarán siendo muy parecidos al status quo?

Este documento presenta un marco de referencia para empezar a responder estas preguntas. Diane Ravitch explora estos asuntos con mayor profundidad en su libro, *La Idea de Estándares*.

¿Qué son los estándares? Un estándar es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (cuán bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de evaluación realista; si no hubiera modo de saber si alguien está en realidad cumpliendo con el estándar, no tendría ningún valor o sentido. Por lo tanto, cada estándar real está sujeto a observación, evaluación y medición.

Los estándares pueden ser obligatorios (exigidos por ley), voluntarios (establecidos por organizaciones privadas y profesionales y de uso accesible para cualquiera), o de facto (generalmente aceptados por costumbre o convención, como los estándares de vestimenta o comportamiento).

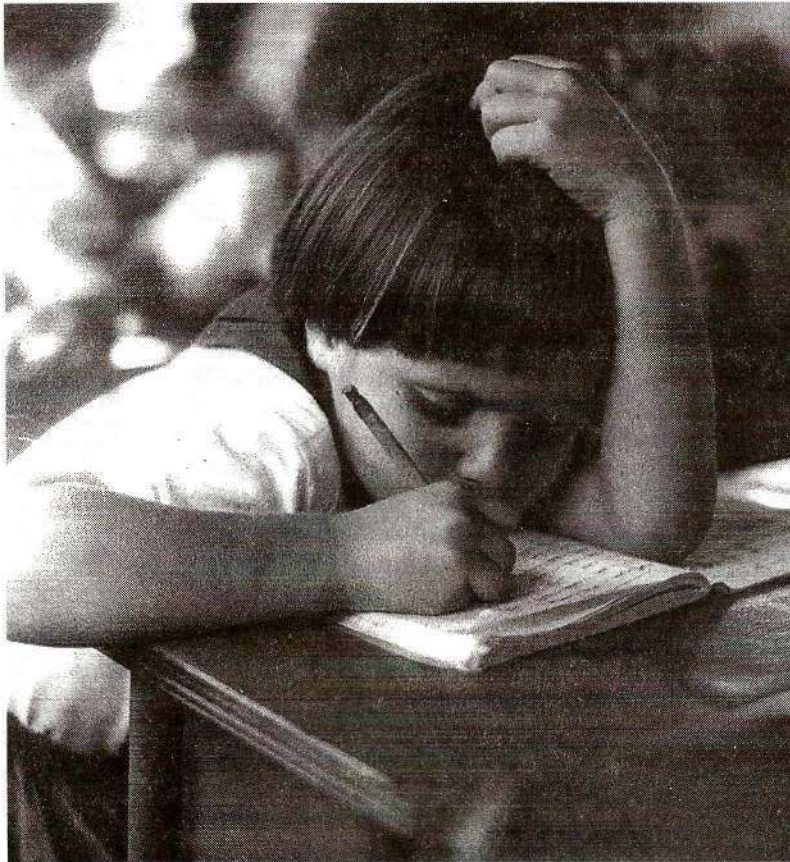
Los estándares son creados y perfeccionados porque mejoran la calidad de vida (o estándar de vida). Sin ellos, la vida sería caótica, impredecible, y peligrosa. La historia de los estándares es la historia de los acuerdos destinados a mejorar materiales, procedimientos y resultados que luego se comunican a quienes necesitan saberlo.

Los estándares en Educación

En educación, el término "estándar" significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, la palabra pasa de un lugar a otro sin ningún significado concreto (por ejemplo, "debemos mejorar nuestros estándares"). Algunos Consejos Superiores de Educación piensan que tienen estándares cuando lo que en realidad tienen son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables (por ejemplo, "todos los estudiantes pueden aprender"). Muchos usan términos como "estándares", "resultados" y "metas" alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

Para los propósitos de esta discusión, el significado de la palabra "estándar", en cuanto se refiere a educación, debe ser clarificado. El término tiene tres usos comunes, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

Estándares de contenido (o estándares curriculares). Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes. Los estudiantes y apoderados de cada distrito escolar o estado debieran tener fácil acce-



so a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas de la escuela sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.

En la ausencia de estándares de contenido claros, cada profesor y cada escuela debe determinar lo que los estudiantes deben aprender. Bajo tales circunstancias, en el sistema norteamericano de escuelas financiadas localmente, y controladas por el vecindario, los estudiantes de padres cultos que van a escuelas en vecindarios prósperos obtienen un currículum más completo que los estudiantes que provienen de familias y vecindarios pobres. La brecha entre los estudiantes se acrecienta porque no se les ofrece igualdad de oportunidades educativas.

Estándares de desempeño no escolar. Los estándares de desempeño escolar definen grados de dominio o niveles de logro. Ellos responden a la pregunta "¿Cuán bueno es lo suficientemente bueno?". Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico,

un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones)¹.

Los estándares de oportunidad-para-aprender, o transferencia escolar definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que las escuelas, distritos y estados, proporcionan para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempe-

1. Estos criterios se aproximan a aquéllos explicados en "Promesas para mantener: creando estándares altos para los estudiantes", Informe sobre la Revisión de Estándares de Educación desde las Metas 3 y 4 Grupo de Planificación Técnica hasta el Panel de Metas Nacionales en Educación, 15 de noviembre, 1993, p. 9

ño desafiantes. Los defensores de dichos estándares creen que no se debe esperar que los estudiantes logren estándares altos a menos que sus colegios cuenten con recursos adecuados.

Estos tres tipos de estándares están interrelacionados. No tiene sentido contar con estándares de contenido sin estándares de desempeño. Los estándares de contenido definen qué debe ser enseñado y aprendido; los estándares de desempeño describen cuán bien ha sido aprendido. Sin estándares de contenido y de desempeño, no hay forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

La razón principal para establecer estándares educacionales ha sido la de asegurar que todos los niños tengan acceso a las escuelas que ofrecen una educación similar y de alta calidad. Con los años, los estándares —algunos resueltos, otros descubiertos accidentalmente— han evolucionado en el sentido de fomentar algún grado de semejanza en la calidad de la enseñanza, tales como:

- El uso de textos de estudio idénticos o similares;
- La especificación de requisitos para graduarse de la enseñanza secundaria o para ingresar a la educación superior;
- El uso de pruebas estandarizadas o de logros académicos comparables para la promoción o admisión a la educación superior;
- La prescripción de patrones curriculares y
- La profesionalización del entrenamiento de profesores, con normas y expectativas compartidas.

Lo más polémico acerca de los estándares educacionales está en cómo se harán efectivos y por quiénes. ¿Los estándares serán obligatorios, voluntarios, o de facto? Los educadores y funcio-

narios electos en los Estados Unidos concuerdan, generalmente, en que los estándares de contenido y de desempeño debieran ser voluntarios, no obligatorios; que debieran ser diseñados por asociaciones profesionales de profesores y académicos, libres de interferencia política; que debieran servir más bien de guía, que de orden; y que debiera haber suficiente margen de tiempo en su implementación como para permitir hacer revisiones y mejoramientos continuos.

Otra fuente de controversia surge de la confusión entre estándares y evaluaciones. En un sistema educacional bien integrado, estándares y evaluaciones van de la mano. Los estándares de contenido nacionales describen qué deben aprender los niños; los estándares nacionales de desempeño describen cuán bien debieran aprender los niños (a través de mediciones tales como avanzado, apto, básico o por debajo de lo básico).

Sin embargo, esta distinción no siempre se hace. En cambio, las discusiones sobre estándares tienden a transformarse de inmediato en debates acerca de pruebas, tales como si las pruebas son justas, si las pruebas pueden medir lo que es realmente importante, y si las pruebas debieran influenciar las decisiones acerca del ingreso a la enseñanza superior y al trabajo. El centrarse sólo en las pruebas facilita el olvidarse de que un estándar es también una descripción de qué es lo que debe lograrse, un modelo a conseguir.

Muchos educadores asocian negativamente estándares con "estandarización", y especialmente con las pruebas estandarizadas, pruebas de selección múltiple cuyos puntajes son procesados por una máquina. Pero las pruebas estandarizadas no son el único medio de medir el progreso

hacia el logro de estándares; el rendimiento académico de un estudiante también puede ser medido a través de ensayos, cálculos matemáticos, experimentos científicos, trabajos de investigación, o demostraciones similares de lo aprendido.

La internacionalización de estándares

La tendencia a extender el alcance de los estándares es global. En educación, los estándares se están haciendo internacionales. Apresurar esta tendencia es el impulso en favor de estándares internacionales en matemáticas y ciencia. Esto está ocurriendo no sólo porque las evaluaciones internacionales en estas asignaturas han sido administradas a estudiantes en muchos países desde mediados de los años sesenta, sino también porque estas materias son verdaderamente internacionales en su cobertura.

Los sistemas numéricos operan exactamente del mismo modo sin importar la raza, el género, la etnia, o la religión de la persona que realiza la operación matemática. Los principios de la ciencia tampoco están culturalmente determinados. Aunque la ciencia es vulnerable a las batallas religiosas (especialmente las relacionadas con los orígenes del mundo), las operaciones de la ciencia son las mismas en todas partes: las leyes de gravedad y movimiento no difieren en los distintos territorios. La validez de las ciencias biológicas, la ciencia geográfica, y las ciencias físicas son independientes de la identidad de quienes se relacionan con su uso o estudio.

Por lo tanto, las matemáticas y la ciencia enseñadas en un país

moderno no son —o no debieran ser— notoriamente diferentes de las matemáticas y ciencia enseñadas en otros países modernos. Las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia plantean precisamente las mismas interrogantes a estudiantes de la misma edad en todo el mundo, con la expectativa de que debieran haber estudiado el mismo material.

La internacionalización de estándares en matemáticas y ciencia ha ayudado a promover el desarrollo de estándares de contenido en los Estados Unidos. Cuando los examinadores se reúnen para decidir qué temas incluir en las evaluaciones internacionales, ellos deben estar de acuerdo tanto en lo que se enseña como en lo que debiera enseñarse en su asignatura.

En este proceso, los educadores están forzados a enfrentar los mismos asuntos: si existen estándares internacionales en estas áreas, ¿qué debiera enseñarse a los estudiantes? ¿Deberían los estándares mundiales ser usados para plasmar la instrucción de aquellos estudiantes que se preparan para una educación superior de élite solamente, para todos aquéllos que ingresan a la enseñanza superior, o para todos los estudiantes en general? ¿Deberían los estándares internacionales moldear la enseñanza de estas asignaturas en los primeros grados, es decir, mucho antes de que los estudiantes sepan si ingresarán o no a la educación superior? Estas interrogantes han conducido hacia la identificación de estándares externos.

Una perspectiva internacional

Muchos países tienen sistemas de exámenes externos, estándares

externos que proporcionan líneas directrices tanto para la instrucción (qué debiera enseñarse, descrito en un programa impreso) y como un medio de saber cuán bien se ha aprendido la materia (un examen basado en dicho programa). Estados Unidos no los tiene.

Algunos países —como Japón, Francia, Gran Bretaña— tienen un currículo nacional que describe los estándares de contenido. Otros países —como Estados Unidos, Alemania y Canadá— confían la definición de estándares de contenido a estados o provincias. Muchos educadores perciben que la ausencia de una directriz gubernamental es una buena cosa; le temen a la imposición de un currículo nacional o estatal. Teóricamente, esto da libertad para la experimentación, pero en la práctica, muchos distritos, colegios y profesores siguen las pautas que proporcionan los textos de estudio que se comercializan y los exámenes estandarizados que se hacen en forma masiva.

Los países que establecen estándares nacionales lo hacen con

el propósito de asegurar tanto una educación de calidad como rendimientos académicos superiores. Explicitan lo que esperan que los niños aprendan para asegurarse de que todos los niños tengan acceso a la misma oportunidad educativa. Japón cuenta con un currículo nacional bien desarrollado, preparado por su



Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura.

En otros países, grandes cantidades de estudiantes se preparan para dar exámenes nacionales al término de la enseñanza secundaria —lo que concentra su atención en aprender—. En Francia,

Inglaterra, Gales y Alemania, por ejemplo, los estudiantes deben aprobar exámenes en cada asignatura para garantizar su ingreso a la universidad.

En Estados Unidos, por el contrario, no se exige que la mayoría de los estudiantes rindan exámenes por asignatura para ingresar a la educación superior. Sólo una minoría de las universidades del país requiere de algún tipo de examen de admisión: las dos pruebas exigidas, la Prueba de Aptitud Académica (SAT)², o el programa de Pruebas para Ingresar a la Universidad en los Estados Unidos (ACT)³, evalúan aptitudes generales y no están basados directamente en lo que los estudiantes aprendieron en la secundaria. Ninguna de las pruebas de admisión a la educación superior que rinden los estudiantes americanos son comparables, en rigor, con los exámenes niveles A de Inglaterra, Bachillerato de Francia, o Abitur de Alemania.

Cuando se asigna autoridad a los exámenes basados en programas de estudio, ya sea el bachillerato internacional, o el bachillerato francés, el punto que surge claramente es que éstos no se sostienen por sí solos. Más bien comprenden estándares claramente delineados que han sido comunicados previamente a profesores y estudiantes. El examen es la medida que nos permite saber si los estándares se han cumplido. No es un proceso misterioso que los estudiantes deben descifrar a final de año. Tampoco una respuesta rápida a una pregunta no anticipada. El examen se basa en un programa que identifica lo que es más importante y lo que los estudiantes deben aprender. Cada examen no es sólo una prueba, sino también un conjunto de estándares y evaluaciones integrado y bien conceptualizado.

El caso en contra de estándares nacionales y evaluaciones

Muchas personas, por distintas razones, objetan los estándares nacionales de educación y los sistemas de pruebas nacionales. En principio, algunos objetan cualquier esfuerzo por establecer estándares nacionales, incluso los voluntarios, rechazando la suposición de que existe valor en la uniformidad. Otros temen que cualquier estándar controlado por una agencia federal termine por dejar de ser voluntario, debido al poder del gobierno federal para forzar su aplicación a través de la retención de fondos. Las críticas se extienden desde los conservadores, quienes se oponen a la expansión del rol federal en la educación, hasta los liberales, quienes temen que los estándares significativos produzcan el fracaso en los niños pobres o su deserción escolar.

Existen riesgos genuinos en cualquier escenario de actividades relacionadas con estándares de educación; estos riesgos son aún mayores cuando una agencia federal controla los estándares. Estos peligros no pueden ser desechados de buenas a primeras. Deben ser enfrentados directamente, y se deben tomar medidas para minimizarlos.

Las objeciones al sistema norteamericano han sido fuertes y variadas. A medida que el movimiento por establecer estándares ha cobrado fuerza, han surgido también las siguientes críticas:

Los estándares serán pocos, reducidos al mínimo común denominador, especialmente si son controlados por una agencia federal. Este es un temor realista, especialmente cuando los estándares deben ser garantizados por una directiva designada políticamente que, por ley, tiene una

gran representación en poblaciones que históricamente cuentan con rendimientos académicos bajos. La mejor salvaguarda en contra de estándares inadecuados es la naturaleza pública del proceso; si los estándares nacionales no son comparables con los mejores estándares en los Estados Unidos y en otras naciones, serán ignorados o ridiculizados.

El gobierno podría imponer valores y opiniones controvertidas. Esta preocupación no es fuerte en áreas de asignatura como lectura o escritura, y matemáticas, sino en asignaturas como historia e inglés, donde las personas sostienen ideas divergentes. Los norteamericanos tienden a rechazar que alguna agencia gubernamental decida sobre debates históricos, sancione oficialmente ideas, valores y políticas, cuando otros tienen igual pretensión a la verdad. El desafío es plantear asuntos y controversias sin resolverlos; reconocer que los debates históricos y científicos están siempre sujetos a investigación y evidencia; y reconocer aquellas instancias donde la investigación y la evidencia han establecido hechos concluyentes.

Los estándares nacionales basados en asignaturas tradicionales tales como matemáticas, ciencia e historia estrecharán el currículo. Los críticos acusan de que los estándares nacionales basados en asignaturas frenarán a los profesores que quieren centrarse en problemas de la vida real en forma interdisciplinaria o no-disciplinaria, o que quieren organizar el día escolar en torno a temáticas y problemas.

2. La sigla SAT corresponde a su nombre en inglés Scholastic Aptitude Test.

3. La sigla ACT corresponde a su nombre en inglés American College Testing.



Ante la ausencia de estándares, los niños pobres y de minorías no tienen igualdad de acceso a cursos desafiantes; ante la ausencia de evaluaciones, nadie puede saber el tamaño de la brecha entre los distintos grupos de estudiantes en las escuelas o si la brecha está aumentando o disminuyendo.

Lo que parece como una visión "estrecha" para algunos críticos también puede ser visto como una forma de establecer prioridades y asegurarse que los estudiantes tengan iguales oportunidades educativas. En Estados Unidos ha aumentado el consenso en torno a que cada estudiante debería estudiar matemáticas, ciencia, historia, inglés, artes, educación cívica, y un idioma extranjero. El hecho de identificar las destrezas y los conocimientos que los estudiantes deberían dominar en cada una de estas asignaturas de ninguna manera limita la creatividad de los profesores y aún podría facilitarles la vida. Los profesores deben sentirse libres de adaptar los estándares de cada área a lecciones interdisciplinarias, experiencias de práctica, actividades de resolución de problemas, o cualquier otra cosa que estimen apropiada.

Las pruebas nacionales dañarán a los niños y distorsionarán las prioridades en la sala de clase. Los críticos temen que los profesores enseñarán sólo el material relativo a las pruebas, trivializando la instrucción e imponiendo uniformidad en las salas de clase.

Los críticos de los sistemas de pruebas hacen generalmente dos suposiciones: primero, que, en el futuro, las pruebas serán del mismo tipo de las de selección múltiple que son usadas ampliamente hoy en día (y que ya son usadas para estigmatizar niños); y segundo, que cuando se enseña lo que se es evaluado constituye una prueba de que lo que se ha enseñado es malo. ¿Pero no deberían las pruebas incorporar los mejores aspectos del desempeño en una evaluación: ensayos, trabajos de investigación, carpetas de trabajo del estudiante, preguntas de desarrollo, así como también un núcleo limitado de preguntas de selección múltiple bien formuladas?

Más aún, si las pruebas son bien pensadas e inducen a la reflexión, el enseñar para la prueba tiene sentido porque el profesor está ayudando a los estudiantes a prepararse para ella. Enseñar para la prueba es adecuado si la prueba le ofrece al estudiante la oportunidad de demostrar que entiende y que puede aplicar lo que ha aprendido.

Los estándares nacionales y las pruebas nacionales no harán nada por ayudar a las escuelas de las ciu-

dades interiores. Los críticos argumentan que la necesidad más urgente en las escuelas de las ciudades interiores es la de dinero, no la de estándares y evaluaciones.

Si bien no hay sustitutos para la falta de recursos, de todos modos los estándares y las evaluaciones constituyen una parte crucial de la estrategia destinada a aumentar la igualdad de oportunidades en educación. Ante la ausencia de estándares, los niños pobres y de minorías no tienen igualdad de acceso a cursos desafiantes; ante la ausencia de evaluaciones, nadie puede saber el tamaño de la brecha entre los distintos grupos de estudiantes en las escuelas o si la brecha está aumentando o disminuyendo.

Los estándares nacionales y las evaluaciones no van a aumentar la vigencia de la igualdad de oportunidades. Más bien, el hecho de establecer altos estándares desmotivará a los estudiantes de minorías, confirmando solamente lo que ya se sabe acerca de su modesto desempeño.

Si el establecimiento de estándares es visto más bien como el primer peldaño en una reforma educacional, y no como el final

del proceso, entonces los estándares se pueden transformar en un medio de asegurar igualdad de oportunidades. En otros países, los estándares de contenido aseguran que todos los estudiantes tengan acceso al mismo currículum, sin importar dónde viven, y que los profesores están preparados para enseñarlo, porque saben lo que se espera de ellos.

Los profesores ignorarán los estándares y evaluaciones nacionales y harán lo que siempre han hecho. Para funcionar, los estándares deben preceder y estar ligados a las pruebas de los estudiantes; pues para que los estándares tengan sentido para los profesores y los estudiantes, las pruebas deben estar basadas en los estándares. Si ambos están relacionados, tanto los profesores como los estudiantes sabrán lo que se enseña. Los estándares nuevos no tendrán ningún efecto si se continúan usando pruebas pasadas de moda. No se podrá ignorar a los estándares si son la base para los exámenes estatales.

El fracaso de estándares nacionales menoscabará la fe en la educación pública y pavimentará el camino para la privatización de la educación.

Los críticos argumentan que la disponibilidad de información acerca del desempeño de las escuelas y de los estudiantes estimulará a los padres y a los estudiantes a elegir su propio establecimiento (presumiblemente de alto desempeño) y a rechazar al que se ubica más cerca de su domicilio. Al disminuir la asistencia a los colegios de peor desempeño, éstos podrían ser tomados por entidades privadas que prometen hacer un trabajo mejor. Esto podría significar el fin del sistema de colegios públicos, con su promesa de educación universal gratuita.



Los estándares nacionales basados en asignaturas tradicionales tales como matemáticas, ciencia e historia estrecharán el currículum. Los críticos acusan de que los estándares nacionales basados en asignaturas frenarán a los profesores que quieren centrarse en problemas de la vida real en forma interdisciplinaria o no-disciplinaria, o que quieren organizar el día escolar en torno a temáticas y problemas.

Los partidarios de la necesidad de estándares responden que los padres, y el público en general, deberían tener el derecho a ser plenamente informados sobre el desempeño educacional, no sólo el de sus propios niños, sino el de todos los colegios de financiamiento público. Más aún, sin estándares válidos, no hay modo de identificar colegios de desempeño bajo o de determinar si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas.

Los estándares nacionales y las evaluaciones van a lograr poco por sí solos A menos que vayan acom-

pañados de una mejor enseñanza, de un mejor ambiente escolar, de mejores materiales de instrucción y de estudiantes más motivados, el rendimiento académico de los estudiantes no mejorará.

El caso a favor de estándares nacionales y evaluaciones.

Aquéllos que proponen estándares nacionales basan sus argumentos en razones filosóficas y prácticas, así como también en hallazgos producto de investigaciones. Ellos sostienen que los estándares de contenidos -lo que se espera que los niños aprendan- son necesarios para el mejoramiento de la educación; de hecho, dichos estándares son el punto de partida para la educación. Cuando los educadores fracasan en llegar a un consenso respecto de lo que los niños deberían aprender, significa que han fracasado en identificar sus metas más fundamentales. Ante la ausencia de un acuerdo en tal sentido por parte de los educadores, las decisiones acerca de lo que se debería aprender son dejadas al mercado, pudiéndose citar como ejemplo el de los editores de textos de estudio, quienes confeccionan las pruebas, y grupos de interés.

Los partidarios de estándares sostienen lo siguiente:

Los estándares pueden mejorar el rendimiento académico definiendo claramente qué debiera enseñarse y qué clase de desempeño escolar se espera. Ellos definen lo que los profesores y los colegios deberían tratar de lograr y hacen saber a los padres lo que se espera de sus niños en el colegio. Los estándares pueden elevar la calidad de la educación, estableciendo esquemas claros con respecto a lo que los estudiantes deben aprender para tener éxito.

Los estándares nacionales cumplen una valiosa función coordinadora. Los estándares de contenido permiten coordinar las diversas partes del sistema educacional para promover el aprendizaje del estudiante. Los profesores pueden usar estándares de contenido para preparar sus lecciones. Las universidades pueden usarlos para preparar profesores, de modo que éstos sepan lo que se espera que enseñen. Los diseñadores de programas computacionales pueden usarlos para crear nueva tecnología que contribuirá al aprendizaje de los niños. Los expertos en elaborar pruebas pueden usarlos como base para las pruebas que los niños rendirán, a fin de determinar si han satisfecho los estándares. Los estándares de contenido explícitos pueden convertirse en una fuerza organizadora, donde todas las diferentes piezas del sistema educativo se centren en el mismo objetivo: ayudar a que los niños aprendan con niveles altos de rendimiento.

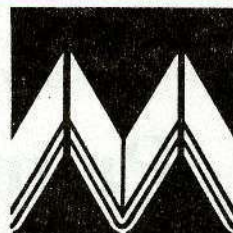
No hay ninguna razón para usar estándares diferentes en las distintas comunidades, estados o regiones, especialmente en matemáticas y ciencia, cuando ya existen estándares internacionales bien desarrollados. Las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia han identificado parámetros claros de lo que se espera de estudiantes de diversas edades. ¿Por qué los estándares estaduales y locales deberían diferenciarse radicalmente de los estándares internacionales? En suma, dado que muchos norteamericanos se trasladan de un estado a otro y de una región a otra, no se justifica que haya una variación significativa entre los estándares educacionales de cada estado.

Los estándares (nacionales, estaduales y locales) son necesarios para ofrecer igualdad de oportunidades. Los estándares establecen el principio de que todos los estu-

diantes deberían contar con las mismas oportunidades educativas y con los mismos estándares de desempeño, sin considerar quiénes son sus padres o en qué vecindario viven. Un propósito esencial de los estándares es el asegurar que los estudiantes de todas las escuelas tengan iguales posibilidades de acceso a programas y a cursos de estudio desafiantes, que las expectativas para aprender sean igualmente altas para casi todos los niños, y que todos los profesores estén bien preparados para enseñar.

Los estándares y evaluaciones proporcionan protección al consumidor mediante el suministro de información precisa a estudiantes y padres. Los estudiantes y sus padres tienen el derecho a saber si su escuela ofrece un currículum completo, una infraestructura adecuada (tales como una biblioteca y laboratorios de ciencias), y un personal bien entrenado. También tienen derecho a saber cómo se compara el rendimiento académico del estudiante con el de otras escuelas del distrito y del Estado, y si el desempeño individual de los estudiantes se adecúa a las expectativas del colegio.

Los estándares sirven como un recurso indicativo importante para los estudiantes, padres, profesores, empleados y universidades. Los estándares transmiten a cada uno en el sistema educativo lo que se espera de ellos; las evaluaciones proporcionan información acerca de cuán bien se han cumplido las expectativas. Los estándares les dicen a los niños lo que tienen que hacer para tener éxito en el colegio; las evaluaciones les dicen si están progresando. Las evaluaciones también les dicen a los empleadores y universidades si los alumnos graduados de la enseñanza secundaria poseen verdaderamente el conocimiento y las destrezas para trabajar o para seguir estudiando. □



cooperativa editorial MAGISTERIO

ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN
EDITORIAL Y LIBRERÍA DE LOS
EDUCADORES COLOMBIANOS

*Miles de títulos
sobre temas educativos
y pedagógicos*

- Administración educativa
- Orientación escolar
- Educación preescolar
- Procesos de lectura y escritura
- Educación artística
- Constructivismo
- Educación sexual
- Lúdica
- Ecología
- Evaluación
- Literatura infantil y juvenil
- Legislación

COLECCIONES
MESA REDONDA,
ÁGUILA ALEGRE, ÁGUILA ABIERTA,
MONTAÑA MÁGICA,
PIEDRA DEL SOL, DOCUMENTOS

Avda. 34 (Park Way) No. 20-58
Tels. 2459635 - 2878501
3383605 - 3383606
Fax: 2884818

Norte Calle 134 No. 30-72
Tel. 6154465 Fax: 6261279

SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C.

La validación de la Primaria y la Secundaria en Colombia

(aproximación preliminar)

Germán Mariño* y Graciela Fandiño**

* Investigador de Dimensión Educativa ** Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Aunque en los últimos años la cobertura del sistema educativo se ha ampliado, a escala de la secundaria, no se logra aún el ingreso del 54% de los jóvenes, gestándose así un panorama con enormes implicaciones sociales.

En el marco anterior ha venido surgiendo la estrategia de validación como una alternativa informal para hacerle frente al problema. Sin embargo, a pesar de la importancia que se piensa posee, se tiene un conocimiento supremamente escaso sobre ella.

Y es precisamente para tratar de lograr una aproximación al conocimiento de dicha estrategia que se ha realizado esta investigación.

Los primeros resultados obtenidos son, por decir lo menos, sorprendentes, pues su magnitud alcanza anualmente a más de 60.000 personas.

La relevancia de su magnitud para la juventud se evidencia cuando se detecta que el 41.23% de los validantes es menor de 20 años, y el 56%, de 25.

Todo lo anterior, ciertamente, nos habla de la existencia de una

especie de «subsistema educativo fantasma» que, no por desconocido, deja de constituirse, en la práctica, en una verdadera vía de acceso a la educación para todos aquellos que, por múltiples razones que van desde problemas económicos hasta desmotivación, no logran ingresar al sistema formal o son expulsados de él.

El sistema, pues, existe, pero posee serios problemas, entre los que sobresale su bajísima eficiencia. En términos generales, la deserción de los matriculados en los centros, con respecto a quienes llegan a presentar los exámenes del Icfes, es del orden del 40%; y del grupo de los que se presentan, no aprueba los exámenes cerca del 70%.

A todo lo anterior hay que agregar que la oferta de validación posee, a escala regional, una enorme desigualdad, la que se evidencia, por ejemplo, al detectar que la gran mayoría de los departamentos de la Costa Atlántica no alcanza siquiera, de manera independiente, a registrar ni el 1% de los validantes.

Este estudio, no pretende ser más que una aproximación a un tema de enorme complejidad y

relevancia y, por consiguiente, no logra agotar, ni mucho menos, su comprensión.

La información sobre la cual se estructura proviene, básicamente, de tres fuentes: la primera, de los datos estadísticos que posee el Icfes; la segunda, de una encuesta enviada a los centros que capacitan para la validación, de la cual se diligenciaron 26 formularios, lo que representa cerca de un 10% de los centros listados en el directorio del Icfes para todo el país; y la tercera, de un estudio de casos, el cual cubre 10 programas ubicados en Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena.

Resultados de las encuestas

Ubicación

Las instituciones que respondieron se encuentran en los siguientes lugares:

Antioquia	1
Boyacá	3
Casanare	1
Caldas	1
Cundinamarca	1

Huila	1
Meta	2
Norte de Santander	3
Risaralda	1
Santander	4
Santafé de Bogotá	3
Tolima	1
Valle	3
Guainía	1
Total	26

Tipo de institución:

El tipo de instituciones de la muestra fue:

Oficiales	(8)	30.76%
Privadas	(14)	53.84%
Cajas de compensación	(1)	3.84%
Empresas	(2)	7.70%
Universidades	(1)	3.84%

Modalidades que se ofrecen:

Existen cinco modalidades que ofrecen los centros de validación:
Primaria
Secundaria, grado por grado
Básica secundaria (ciclo básico)
Media vocacional (ciclo medio)
Validación de bachillerato en un solo examen

Dentro de la muestra, la oferta por modalidad es:

2	las 5 modalidades	(7.69%)
4	las 4 modalidades de la secundaria	(15.38%)
6	primaria y grado por grado	(23.07%)
2	primaria y grado por grado, ciclo básico y medio	(7.69%)
1	primaria y grado por grado un solo examen	(3.84%)
1	grado por grado y ciclo básico y medio	(3.84%)
3	grado por grado y un solo examen	(11.53%)

4	grado por grado	(15.38%)
1	ciclo básico y medio	(3.84%)
2	un solo examen	(7.69%)

Causas de deserción del sistema formal

En este ítem se les pidió a las instituciones que plantearan tres de las causas que consideraban hacían que el estudiante deserta del sistema formal.

Las causas más frecuentes son:

Problemas económicos	76.92%
Desmotivación	34.61%
Cambio de domicilio	30.76%

Cantidad

En la tabla 1 aparece el número de inscritos por promoción y modalidad:

Tabla 1

INSCRITOS

	Penúltima	Última	Total	Diferencia
Primaria	397	413	810	1,9%
Secundaria grado por grado	1.568	1.837	3.405	7,9%
Ciclo básico	211	143	354	19,2%
Ciclo medio	73	55	128	14,0%
Secundaria en un solo examen	940	938	1.878	0,1%
	3.189	3.386	6.575	2,9%

De los datos anteriores podemos concluir:

1. El número total de inscritos en cada promoción es semejante.
2. Para primaria y secundaria en un solo examen, las cifras por promoción son muy cercanas. No

bajo rendimiento académico	19.23%
Problemas familiares	11.36%

Aunque la razón más frecuente es la limitación económica y, seguramente, esto refleja la principal causa de deserción del sistema formal, vale la pena resaltar la segunda causa: desmotivación, porcentaje que aumenta considerablemente si se le integra a la de «bajo rendimiento académico» (53.8%). Lo anterior coincide con las críticas que en la actualidad se le hacen al sistema formal, en el sentido de que éste mismo no se mira como causal de deserción o de fracaso.

sucede lo mismo con secundaria grado por grado, ciclo básico y ciclo medio, siendo estos dos últimos los que presentan una diferencia mayor, aunque el número de inscritos es relativamente bajo.

Tabla 2

DESERCIÓN (%)		PRIMARIA		BÁSICA SECUNDARIA		MEDIA VOCACIONAL		SECUNDARIA GRADO POR GRADO		SECUNDARIA EN UN SOLO EXAMEN	
		Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima
	Terminaron el curso Inscritos	16,3	24,6	22,7	37,0	30,1	37,7	35,8	33,8	27,0	26,6
	Presentaron examen Inscritos	21,1	25,9	35,0	44,7	43,8	37,2	39,4	39,2	27,5	26,8
	Presentaron examen Terminaron el curso	5,7	1,6	15,9	12,2	19,6	21,6	5,5	4,4	0,7	0,2

3. El mayor número de inscritos se da en grado por grado y un solo examen; sin embargo, al tener en cuenta que grado por grado debe «repartirse» en 6 cursos, la mayor cantidad la tendría un solo examen.

4. Las anteriores cifras coinciden con las tendencias analizadas en las estadísticas del Icfes.

Deserción

Los resultados sobre deserción se presentan en la tabla 2:

De la información anterior se pueden inferir consideraciones como las siguientes:

1. El índice de deserción es muy alto, presentándose dos escalones en el proceso: el primero, entre los que se inscriben y los que terminan el curso, y el segundo, entre los que terminan el curso y los que se presentan al examen.

Entre los que se inscriben y terminan se dan deserciones hasta del 37%; lo que se agrava aún más, puesto que no todos los que terminan se presentan a examen, dándose el caso, en esta segunda escala, de índices hasta del 19%. Si tenemos en cuenta las dos de-

serciones, la relación entre los que se presentan a examen y los que se inscriben, en varios casos tiende a ser hasta de un 40%.

La deserción más grande se presenta entre los que se inscriben y terminan el curso. Algunos programas de validación sólo logran retener cerca de un 60%. Los demás, se quedan por el camino.

Una vez que se ha hecho el esfuerzo de terminar el curso, la mayoría se «lanza» a presentar el examen; sin embargo, todavía se desanima un porcentaje que varía sensiblemente, pues en el ciclo básico y en media vocacional llega a 15,9% y 19,6%, mientras que en primaria y grado por grado es, en promedio, del 5% y, en secundaria mediante un solo examen, la deserción se torna prácticamente nula (menor del 1%).

El índice de deserción de los programas de validación son, pues, uno de los más serios cuellos de botella que deben afrontarse.

2. Si procedemos a analizar los resultados, de manera por-

menorizada, encontramos que los menores índices de deserción, en cualquiera de las relaciones, se presentan en la validación de la primaria (21,1%-25,9%) y en la validación de la secundaria mediante un solo examen (27,5%-26,8%). Este resultado quizá podría ser explicado en términos de las edades, dado que las personas que se presentan a estas modalidades son, en términos generales, mayores que las de los otros programas.

Los programas donde existen más jóvenes presentan una deserción (presentan el examen inscritos), muy próxima al 40%.

3. Si comparamos de manera global los resultados de las penúltimas y las últimas promociones podríamos decir que la última tiende a presentar índices de menor rendimiento que la penúltima, en lo que hace referencia a su capacidad de retención de alumnos inscritos.

Lo anterior tendría incidencia con la época del año en que se inscriben las personas; es decir, no sería lo mismo el estudiante que se matricula al empezar el año escolar, que el que lo hace a mitad del mismo (téngase en cuenta que el Icfes ofrece exámenes dos veces al año).

Aprobación

Los resultados sobre aprobación (que aparecen en la tabla 3), nos permiten realizar varias observaciones; sin embargo, previamente, es necesario plantear que estos datos no fueron verificados y, de hecho, es legítimo pensar que, por lo menos en algunos casos, el grado de «éxito» puede estar sobreestimado. Por fortuna, la eventual inconsistencia puede llegar a evidenciarse, contrastando dicha información con la suministrada

Tabla 3

ABROBACION (%)		PRIMARIA		BÁSICA SECUNDARIA		MEDIA VOCACIONAL		SECUNDARIA GRADO POR GRADO		SECUNDARIA EN UN SOLO EXAMEN	
		Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima	Penúltima	Ultima
	Aprobaron examen	68,8	61,2	30,8	28,6	24,6	25,4	27,1	32,3	47,1	41,8
	Inscritos										
	Aprobaron examen	87,2	82,6	47,4	51,8	43,9	48,2	44,8	51,1	65,0	57,2
	Presentaron examen										

por el Icfes (obviamente tan sólo respecto a tendencias).

1. De los inscritos, el porcentaje que finalmente termina aprobando el examen está alrededor del 25% para: Ciclo Medio, Ciclo Básico y secundaria grado por grado.

Para primaria es del orden del 65% y para secundaria en un solo examen, del 43%.

Aunque las cifras varían en los dos grupos anteriores, el orden del «fracaso» es bastante alto, lo que se explica, básicamente, por la deserción existente de los matriculados.

2. Los porcentajes, cuando se toman ya no con respecto a quienes se inscriben sino a quienes presentan el examen, se elevan sensiblemente.

Para Ciclo Básico y Ciclo Medio y secundaria grado por grado, pasa del orden del 25% a cerca del 45%. Para primaria se sube hasta el 84% y para secundaria grado por grado a 60%.

Los anteriores índices, a pesar de ser altos, todavía dejan muchísimo qué desear, pues casi que admiten un «éxito» de tan sólo un 50%.

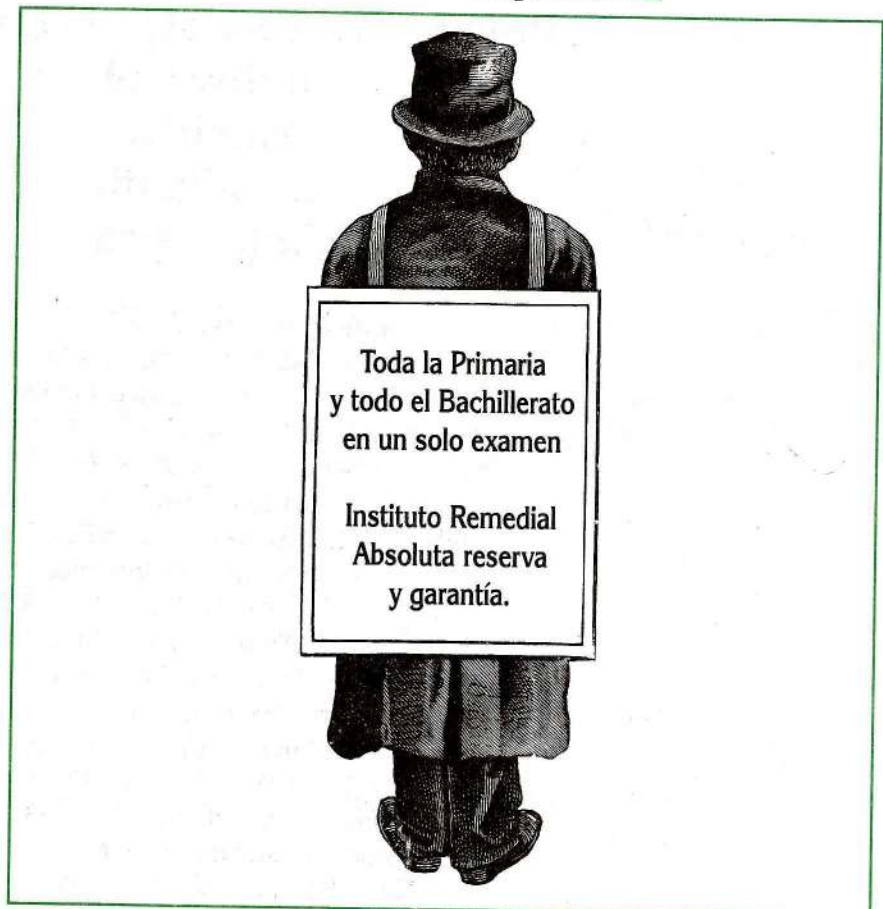
Sin embargo, tal como comentábamos inicialmente, aun así parecen un poco sobreestimados al compararlos con los datos del Icfes, pues, por ejemplo, para secundaria grado por grado no

son del 45% sino tan sólo del 28,63%. Lo mismo sucede con secundaria en un solo examen: en lugar de corresponder al 60%, únicamente alcanza el 37,40%.

Podríamos estar frente a un caso donde se da un enorme realismo en lo que respecta a deserción y un relativo «optimismo», frente a la prueba de fuego que es el examen del Icfes.

De todos modos, resulta muy interesante poder constatar la aceptación, por parte de los centros de validación, del bajo rendimiento obtenido y el eventual grado de distorsión en la información.

3. Los rendimientos (aprobaron examen / presentaron examen) según promociones (penúltima-última), no coinciden con la obtenida al analizar la deserción, donde la penúltima «salía ganando» □





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) 44 91 05 - 51 24 08 Fax: 41 15 25

Cúcuta: Avenida 9E 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

Medellín: Calle 47 N° 80-05 (Avenida 80)

Tels.: (94) 413 78 29 - 413 78 42 Fax: 413 78 39

Municipios: Bello, Puerto Berrio, Fredonia Caldas, Amaya, Girardota, entre otros.

Valledupar: Calle 16B N° 9-53

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



UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Res. 327 del 5 de Feb. De 1997 Min. Educación

- Escuela Colombiana de Medicina -

DEPARTAMENTO DE EDUCACION

ESPECIALIZACIONES EN EDUCACION

- * **Pedagogía.** Reg. ICFES 53520
- * **Educación a Distancia.** Reg. ICFES 53547
- * **Docencia Universitaria.** Reg. ICFES 53313
- * **Evaluación Educativa.** Reg. ICFES 53362
- * **Pedagogía de las Ciencias Sociales.** Reg. ICFES 53546.
- * **Pedagogía de la Lengua.** Reg. ICFES 53545.
- * **Educación en Arte y Folclor.** Reg. ICFES 53544
- * **Orientación Educativa y Desarrollo Humano.** Reg. ICFES 53543
- * **Educación en Derechos Humanos.** Reg. ICFES 53314.
- * **Educación Ambiental.** Reg. ICFES 53901
- * **Pedagogía del lenguaje audiovisual.** Reg. ICFES 53370
- * **Gobierno Escolar.** Reg. ICFES 53369

**INSCRIBASE DESDE SU CIUDAD
EN FORMA PERSONAL O EN GRUPO**

MODALIDAD: Semiescolarizada, seminarios mensuales y/o quincenales.

ESPECIALIZACIONES VALIDAS PARA ASCENSO EN EL ESCALAFON

MATRICULA: pago trimestral

INSCRIPCIONES: Abiertas para 1997

Las inscripciones se realizan en la E.C.M., vía Fax, Teléfono ó correo
INSCRIBASE DESDE SU CIUDAD EN FORMA PERSONAL O EN GRUPO

INFORMES

Transv. 9A Bis No. 133-25. Tels.: 625 20 36 - 614 98 74. Santa Fé de Bogotá

Fax: 625 20 30 email: unbosque@colomsat.net.co.

Barranquilla Tel.: 953- 57 11 97. Santa Marta Tel.: 954-22 45 27.. Manizales Tel.: 968- 84 52 85.

Neiva Tel.: 988-71 76 92. Duitama Tel.: 987-62 31 01. Yopal Tel.: 987-55 85 38.

Florencia Tel.: 988-35 22 85 y 35 28 50. Ibagué Tel.: 982-61 46 52 Chochí Tel.: 91-848 60 27

Fusagasugá Tel.: 91-867 52 40. Facatativá tel. : 91-842 30 25 y 242 96 63.

1997

Un año maestro en servicios mejorados y nuevos proyectos de la Fiduciaria para usted, amigo docente



Nuevos proyectos y servicios mejorados

- Agilización en el trámite de reconocimiento y pago de las prestaciones económicas.
- Carta individual dirigida al Maestro cuando se apruebe la solicitud y se le programe el pago.
- Ampliación del Plan Piloto de Sustanciación directa de expedientes en las oficinas de prestaciones.
- Realización de talleres de racionalización y agilización de trámites de prestaciones.
- Encuentros de usuarios veedores de los servicios de salud.
- Envío de extracto histórico individual de los datos relativos a los intereses de cesantías y pago oportuno de los mismos.
- Ampliación del Centro de Atención al Maestro.
- Apoyo a proyectos de investigación y estudios orientados a mejorar el Fondo del Magisterio.
- Mayor participación en las reuniones de los Comités Regionales del Fondo.
- Entrega del estudio sobre coberturas y financiación de la salud.
- Estudio sobre el futuro económico del Fondo.
- Ampliación de la cobertura de la auditoría médica.
- Contratación de expertos clínicos en diversas especialidades de la medicina.
- Edición del libro sobre evaluación de calidad en la prestación de servicios médico-asistenciales.
- Agilización del proceso de reconocimiento y pago de los auxilios de maternidad.
- Cálculo de los intereses de cesantías sobre saldos recibidos del Fondo Nacional del Ahorro.
- Estudio sobre sistematización del Fondo a nivel nacional para agilización de trámites.
- Programas de Bienestar Social para pensionados.
- Impulso a planes de vivienda.
- Además, tenemos otros proyectos en elaboración.



FIDUCIARIA
LA PREVISORA S.A.

Maestros en Fiducia