



COMUNIDADES
QUE APRENDEN
escuelas orientadas
al cambio escolar



PROMIGAS
Fundación





COMUNIDADES
QUE APRENDEN:
escuelas orientadas
al cambio escolar



Comunidades que aprenden: Escuelas orientadas al cambio escolar

© 2013, Editorial Fundación Promigas

© Álvaro Rodríguez Rueda, 2013

© Fundación Caminos de Identidad (Fucai), 2013

**EQUIPO DE TRABAJO DEL PROYECTO
ESCUELAS QUE APRENDEN (EQA)**

DIRECCIÓN, ASESORÍA Y COORDINACIÓN GENERAL

Lucía Ruíz Martínez

Julio Martín Gallego

Anuar Pacheco Padilla

ACOMPANIAMIENTO ESPECIALIZADO

Álvaro Rodríguez Rueda

Cecilia Casasbuenas Santamaría

Gilma Virginia Torres Castellanos

Felipe Samper Samper

Rosa Ávila Aponte

Virginia Cifuentes de Buriticá

ACOMPANIAMIENTO LOCAL

Bellanid García Tovar

ASISTENCIA ADMINISTRATIVA

Marta Cervantes Manjarrés

EDICIÓN

AUTOR Álvaro Rodríguez Rueda

DIRECCIÓN EDITORIAL Luz Marina Silva Travedo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Cristina López Méndez

EDICIÓN DE TEXTOS Nury Ruiz Bárcenas

ISBN: 978-958-8767-07-9

Esta publicación corresponde a los resultados de las instituciones educativas participantes del Proyecto Escuelas que Aprenden apoyadas por la Fundación Promigas (2008- 2010) y aquellas que participaron de la alianza con la Fundación Amigos de los Niños, Children International Barranquilla (2008-2010).

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derechos de Autor. Se autoriza su comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, siempre y cuando se mencione la fuente.

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

Fundación Promigas

Calle 66 No. 67-123 Barranquilla (Colombia)

www.fundacionpromigas.org.co

AGRADECIMIENTOS ESPECIALES

A las comunidades educativas participantes, secretarías de educación, aliados, y a todos los actores que contribuyeron a esta iniciativa de cambio y aprendizaje permanente.

Muchas gracias por su confianza, compromiso y apoyo incondicional.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	17
1. EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO	19
Antecedentes	21
Una apuesta por la educación como desarrollo del potencial humano	21
Educación y responsabilidad social empresarial	21
Gestión de aula y gestión escolar	22
Excelencia académica y red de Mejoramiento escolar	24
Mejoramiento escolar en el Municipio de Pueblo Viejo (Magdalena)	26
El modelo mediacional recíproco de la Fundación Promigas	28
Acciones sistemáticas	30
Mejoramiento escolar y escuelas eficaces	30
<i>Aspectos a tener en cuenta en el mejoramiento escolar</i>	30
<i>Eficacia escolar y escuelas eficaces en contextos de pobreza</i>	35
Aprendizajes sobre el cambio	38
Capacidades individuales y capacidades colectivas	38
Cambios disciplinares y transversales	41
Enfoque sistémico	42
Desarrollo de la capacidad de aprender: el aprendizaje extenso	43
Bosquejo preliminar de la capacidad colectiva instalada	44
Justificación	46
Educación y vulnerabilidad	46
<i>Vulnerabilidad, exclusión e inclusión educativa</i>	46
<i>Cantidad sin calidad</i>	48

<i>Equidad, calidad y pertinencia</i>	55
<i>La práctica docente y los principios pedagógicos</i>	58
Reforma educativa y cambio en las instituciones	61
Las reformas educativas y la necesidad de ahondar en los cambios	61
Directivos idealizados y modelos de dirección	63
Contexto	65
Los equipos de gestión de las escuelas que aprenden	67
Alianzas para mejorar la educación	67
Características de los equipos de gestión institucional	68
Los equipos de acompañamiento	71
Acompañantes especializados	71
Acompañantes locales	74
Gerencia del Proyecto	75
 2. PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO	 77
Propósitos	79
Objetivos	79
Metodología	83
Ámbitos del Proyecto	83
Ámbito local	85
Ámbito institucional	87
Ámbito de aula	93
Momentos del Proyecto	97
Momento de inicio	99
Momento de acompañamiento	99
Momento de consolidación	103

Las estrategias del Proyecto	106
Asumir el maestro como profesional de la educación	107
Movilización del compromiso ético-pedagógico de los participantes	109
El acompañamiento múltiple: local, especializado, gerencial	110
3. DESARROLLO DEL ACOMPAÑAMIENTO	113
Implementación del Proyecto	115
Línea de base	115
El potencial de cambio	116
Protocolo general para las pruebas de lenguaje y matemáticas	118
Estructura de las pruebas y presentación de resultados	120
El horizonte y la proyección institucional	123
Plan de mejoramiento	124
Redireccionamiento estratégico	127
El desarrollo curricular	129
Planes de desarrollo curricular	129
Planes de área	130
Planes de aula	135
Ámbito de aula	137
El desarrollo del pensamiento matemático	139
Plan de estudios, planes de aula y acompañamiento	145
Articulaciones entre el ámbito de aula y los planes de área y aula	145
El ciclo de Jackson	147
La situación didáctica	149

Características del acompañamiento	152
Las escuelas de familia	155
Algunas dificultades generales	157
RESULTADOS, PROCESOS E IMPACTO	163
Las habilidades de gestión	163
Desarrollo de las habilidades de gestión en los directivos docentes	163
Los equipos	167
La institución como Proyecto de mejoramiento	173
El horizonte estratégico como construcción pedagógica	176
Planes procesales de mejoramiento	178
El plan de desarrollo curricular como ejercicio de la autonomía pedagógica	186
El mejoramiento de los planes y el trabajo de las áreas	188
El plan de mejoramiento curricular: recuperando la reflexión pedagógica	192
Planes de aula y modelo pedagógico	196
El modelo pedagógico y los planes de aula en un inicio	196
El desarrollo del modelo pedagógico y los planes de aula	200
Otros acuerdos pedagógicos	205
El desarrollo del pensamiento didáctico en los maestros	207
El abordaje de las didácticas generales y específicas	207
Las situaciones didácticas y el ciclo de Jackson	210
El proceso del acompañamiento	220
Pruebas de logros o desempeños	224

El mejoramiento de la comprensión y la producción textual	226
Resultados e impactos	226
Resultados comparativos de las pruebas de comprensión lectora	233
Resultados comparativos de las pruebas de producción textual	235
El mejoramiento del pensamiento lógico matemático	236
Resultados e impactos	236
Resultados comparativos de las pruebas de matemáticas	241
Las articulaciones escolares con las familias	245
Las redes de aprendizaje y el portal Escuelas que Aprenden	247
 4. LECCIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	 251
Lecciones y aprendizajes del proyecto	253
Lecciones sobre los procesos de cambio	253
<i>El cambio requiere condiciones básicas</i>	253
<i>El cambio es complejo y reclama una perspectiva local, institucional y de aula</i>	256
<i>El acompañamiento favorece un cambio educativo extenso y profundo</i>	258
<i>Las estrategias de sostenibilidad</i>	259
Lecciones en el ámbito institucional	261
Resignificar el PMI como ejercicio de autonomía institucional y de reflexión pedagógica	261
El acompañamiento es crucial en el desarrollo de los PMI	263
Fortalecer el plan de estudios como organizador institucional del quehacer del aula	265
Recuperar la formación y el intercambio didáctico	267
La formación escolar y la formación familiar	269

Lecciones en el ámbito de aula	270
Los cambios en las aulas son lentos y demandan acompañamiento	270
El reconocimiento del pensamiento práctico de los maestros	272
El desarrollo del pensamiento lógico matemático	274
Reflexionar los procesos lectores y escritores propios cualifica la práctica pedagógica	275
Recreación y pluralidad: claves para desarrollar la comprensión y la producción textual	276
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	278
Conclusiones	278
Educación y vulnerabilidad: el cambio sí es posible	278
La calidad de la educación: el compromiso con un largo y necesario camino	279
Responsabilidad social empresarial y acompañamiento crítico	281
Recomendaciones y Proyecciones	282
Fortalecer las estructuras organizativas de los planteles y los equipos	282
Avanzar en el desarrollo de la didáctica y del trabajo de aula	283
Construir mayores articulaciones del Proyecto con el nivel local	284
Incluir las expectativas docentes alrededor de la formación psicosocial de los estudiantes	284
Avanzar en el acompañamiento virtual	286
Fortalecer la construcción de comunidades de aprendizaje	287
Avanzar en la gestión de conocimiento del trabajo en los diferentes ámbitos	288

REFERENCIAS	293
BIBLIOGRAFÍA	297



ESQUEMAS

ESQUEMA 1	
Niveles de intervención según Ainscow	32
ESQUEMA 2	
Marco del mejoramiento escolar de Hopkins y Lagerweij (1997)	33
ESQUEMA 3	
Estratos de la cultura de los centros educativos según Gather 2004	34
ESQUEMA 4	
Capacidades básicas para gestionar el cambio	39
ESQUEMA 5	
Cambios requeridos para la sostenibilidad del Proyecto	41
ESQUEMA 6	
Elementos para un abordaje sistémico	42
ESQUEMA 7	
Capacidades desarrolladas en un aprendizaje extenso	44
ESQUEMA 8	
Elementos de la capacidad colectiva instalada	45
ESQUEMA 9	
Objetivos del ámbito institucional: organización y currículo	79
ESQUEMA 10	
Objetivos del ámbito institucional: organización y currículo	80

ESQUEMA 11	
Objetivos del ámbito institucional: escuela de familia	81
ESQUEMA 12	
Objetivos del ámbito de aula: matemáticas y lenguaje	82
ESQUEMA 13	
Momentos y acciones del Proyecto	98
ESQUEMA 14	
Secuencia de ejecución de los ámbitos	100
ESQUEMA 15	
Relaciones entre redireccionamiento estratégico y plan de mejoramiento	128
ESQUEMA 16	
Elementos del plan de desarrollo curricular	129
ESQUEMA 17	
Elementos del modelo pedagógico	136
ESQUEMA 18	
Articulaciones entre PDC y ámbito de aula	147
ESQUEMA 19	
Ciclo de trabajos de los equipos	168
ESQUEMA 20	
Proceso general de cambio	183
ESQUEMA 21	
Ciclo para el desarrollo pedagógico a partir de los planes de aula	203
ESQUEMA 22	
Desarrollo de las didácticas generales y específicas	208



TABLAS

TABLA 1	
Factores que inciden en los aprendizajes y socializaciones de los estudiantes	31
TABLA 2	
Competencias evaluadas en las Pruebas Saber 2009	52
TABLA 3	
Resultados según desempeños en las Pruebas Saber 2009	52
TABLA 4	
Instituciones educativas participantes	66
TABLA 5	
Énfasis y estrategias de los ámbitos	84
TABLA 6	
Actores, estrategias y resultados del ámbito local	84
TABLA 7	
Actores, estrategias y resultados del ámbito institucional	88
TABLA 8	
Actores, estrategias y resultados del ámbito de aula	93
TABLA 9	
Esquema del informe permanente de actividades	105
TABLA 10	
Plan de formación para el direccionamiento estratégico y el PMI	126
TABLA 11	
Plan de formación para el plan de desarrollo curricular	131
TABLA 12	
Plan de formación docente para el desarrollo de la comprensión y la producción textual	140

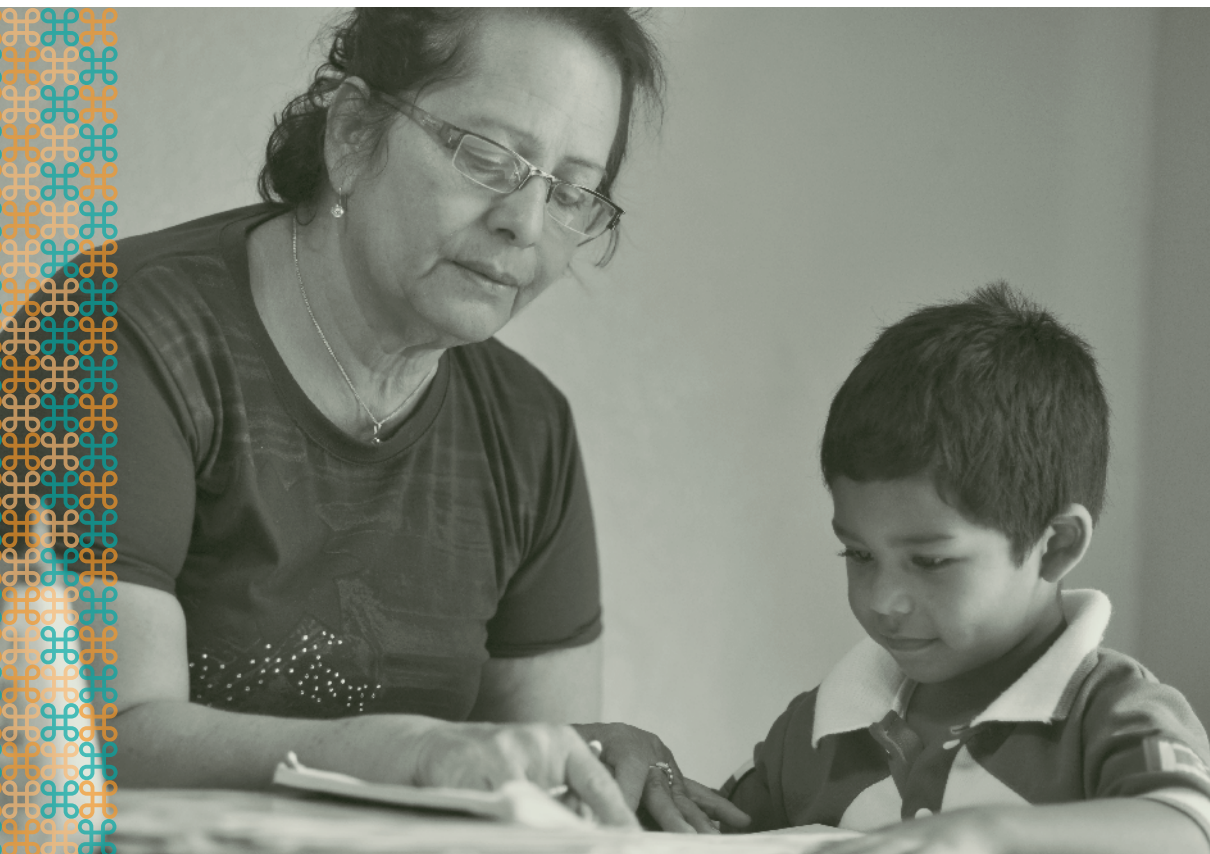
TABLA 13	
Plan de formación docente para el desarrollo del pensamiento matemático	144
TABLA 14	
Ejemplo de situación didáctica en comprensión y producción textual	212
TABLA 15	
Escrito intertextual a partir de la lectura	214
TABLA 16	
Situación didáctica en pensamiento matemático	216



GRÁFICAS

GRÁFICA 1	
Resultados de las pruebas de comprensión lectora en textos narrativos y expositivos	234
GRÁFICA 2	
Resultados de la prueba de producción textual	235
GRÁFICA 3	
Resultados generales por nivel de desempeño cognitivo	241
GRÁFICA 4	
Resultados generales por conocimientos básicos 3°	242
GRÁFICA 5	
Resultados generales por conocimientos básicos 5°	243

Esta obra se fundamenta en el modelo de gestión del cambio educativo de la Fundación Promigas que integra las dimensiones local, institucional y de aula. Su desarrollo retoma los aprendizajes de distintas iniciativas de mejoramiento desplegadas en el territorio nacional por más de una década de trabajo.



PRESENTACIÓN

Lucía Ruiz Martínez

DIRECTORA FUNDACIÓN PROMIGAS

EL COMPROMISO SOSTENIDO DURANTE MÁS de diez años por una educación de calidad con equidad en el sector público en Colombia, nos ha retado de manera permanente a construir un proceso de cambio colaborativo donde la principal protagonista sea una comunidad que aprende, esto es, una escuela orientada al cambio escolar.

Una comunidad que aprende es aquella que ha cultivado el valor de *aprender a aprender* como un elemento esencial de su cultura; que ha logrado desarrollar su capacidad de transformar su ser, su saber y su hacer institucional con el convencimiento de que todo lo bueno es posible.

Cuando decidimos transitar por los temas de la calidad de la educación, lo hicimos con la confianza y el respeto que merecen nuestras instituciones y sus principales actores. Siempre pensando en su autonomía, nos aproximamos para acompañarles a generar y autogestionar su propio sistema de aprendizaje organizacional a fin de que reflexionen colectivamente sobre su manera de pensar, actuar y decidan qué cambiar, cómo cambiar y cuándo cambiar.

Movidos por un genuino interés de compartir con otros el resultado de estas experiencias de trabajo conjunto, ponemos a disposición de nuestros lectores, la obra, *Comunidades que aprenden, escuelas orientadas al cambio escolar*, entendida

como un ejemplo demostrativo para comprender y orientar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas en la gestión educativa local, la gestión institucional y la gestión de aula en el sector educativo oficial en Colombia.

Esta obra muestra el recorrido realizado por la Fundación Promigas para llegar a la construcción de su Proyecto Escuelas que Aprenden, profundiza en sus principales referentes teóricos y conceptuales; describe el contexto y metodología de trabajo; deteniéndose en el acompañamiento como el elemento diferencial, para finalizar con lecciones, conclusiones y recomendaciones de interés para todos.

Los logros alcanzados por el Proyecto Escuelas que Aprenden permite concebir a todos sus involucrados como una comunidad que aprende, esto es, una comunidad que siempre está en la búsqueda de nuevas oportunidades. Y es precisamente en esta perspectiva donde la Fundación Promigas ha consolidado su quehacer en la educación. Nos concebimos como una organización que aprende y se transforma de manera constante para poder influir en nuevos procesos de cambio con las comunidades acompañadas. Tal como lo expresa el Presidente de Promigas, “nuestro compromiso con la sociedad siempre ha sido motivo de estudio y reflexión permanente; por ello, hemos aprovechado todas las oportunidades de aprendizaje que se presentan y que nos invitan a realizar muy bien aquello que nos gusta hacer”. (Celia, 2009)¹

Agradecemos todas las apreciaciones producto de la lectura de esta obra, reconociendo el valor que tienen la crítica fraterna y las voces de otras personas en el mejoramiento de nuestras actuaciones.

¹ *Hacia una gestión social crítica y transformadora.*
Editorial Fundación Promigas, 2009. P. 11



1. EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO



EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO

Antecedentes

PARA TRATAR EL TEMA DEL MEJORAMIENTO Educativo en Colombia, y de manera especial en el territorio del Caribe, debemos referirnos a aquellos escenarios educativos globales que incidieron en la urgencia de un cambio en el desarrollo del país. Dentro de este contexto, la educación y el sistema educativo son los invitados especiales, puesto que están dados a enfrentar los grandes desafíos de formación y desarrollo del potencial humano en este siglo XXI. El Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2016 así lo indica.

Una apuesta por la educación como desarrollo del potencial humano

Educación y Responsabilidad Social Empresarial

Martín Gallego (2008) expresa que para contribuir a una mayor equidad y disminuir el impacto de la vulnerabilidad social mediante el desarrollo de los activos personales y comunitarios, uno de los caminos más pertinentes lo constituye la educación, la cual impacta las oportunidades personales, mejora las capacidades locales y regionales, además de aportar al desarrollo del capital humano y la equidad social. “El vínculo

desarrollo-educación hace de la educación la piedra angular para alcanzar un desarrollo humano sostenible que tiene como fin el crecimiento integral del ser humano, la construcción de una sociedad más fraterna, justa y solidaria, así como la preservación del medio ambiente para las generaciones venideras.

En esa perspectiva, el mejoramiento de la calidad de la educación constituye un propósito nacional, y en el marco de la situación antes expuesta sobre la calidad de la educación constituye una prioridad, no solo para el Estado y sus Gobiernos, sino para toda la comunidad educativa, las familias y organizaciones de la sociedad civil. En este aspecto, para la Fundación Promigas (2010), los retos de mejoramiento de la calidad educativa constituyen el foco central de la gestión social empresarial como mecanismo de integración con la ciudadanía que trasciende el simple cumplimiento de exigencias legales y se orienta hacia la concreción de un código ético basado en valores que comunican los compromisos de la empresa.

Dentro de ese marco filosófico y social, la opción es la de apoyar el desarrollo integral de las personas a través del mejoramiento de la educación de los sectores sociales con menos oportunidades. El Proyecto Escuelas Que Aprenden (EQA) hace parte de esta opción empresarial y ha tenido en su definición y estructuración un largo recorrido en el cual se han venido clarificando sus perspectivas, metodologías y alcances. A continuación se examinan los principales momentos que han determinado la estructura actual del Proyecto.

Gestión de aula y gestión escolar

En el 2002 la Fundación Promigas focalizó las acciones en el desarrollo de procesos educativos orientados a la educación inicial y básica buscando aportar mayores oportunidades a las poblaciones vulnerables de la costa Caribe. La participación

de la Fundación en la creación de la Fundación Empresarios por la Educación, contribuyó a dar impulso al trabajo de mejoramiento de la educación básica donde se implementaron diversas propuestas en la educación primaria, con énfasis en el raciocinio lógico matemático, las habilidades comunicativas y la formación en valores. Desde ese entonces se asumió la importancia del trabajo de aula alrededor de áreas y ejes transversales que buscan afectar el conjunto de la escolaridad, con énfasis en la educación básica primaria, nivel donde se producen aprendizajes básicos claves para la escolaridad de los niños y las niñas.

De manera simultánea y en alianza con Corpoeducación, se desarrolló en 2003-2004 el Proyecto Gestión Escolar, orientado al logro de escuelas eficientes; es decir, “aquellas generadoras de aprendizajes desde los diferentes actores de la comunidad educativa, en la que tienen un papel fundamental los equipos de gestión como columna vertebral para el cambio escolar (Fundación Promigas, 2005)”.

Dentro de las estrategias que aportó esta iniciativa se cuentan la caracterización de las instituciones participantes (focalización en poblaciones vulnerables, con bajo rendimiento escolar pero con alto nivel de compromisos), el desarrollo de procedimientos movilizadores (sensibilización de los actores, acompañamiento y negociación permanente y seguimiento periódico a lo largo de un continuo que incluyó diagnóstico inicial y evaluación final). La metodología incluyó la articulación de elementos teóricos y de herramientas de trabajo institucional y la articulación de talleres comunes de discusión y capacitación *in situ* en cada uno de los planteles.

El Proyecto incluyó la caracterización de cada una de las instituciones mediante un autodiagnóstico, el diseño de un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) en cada una de las áreas de gestión y el desarrollo y acompañamiento a los planes

mediante seminarios talleres en pedagogía, clima escolar, planes de estudio, gestión financiera, metodología y evaluación, trabajo en equipo, formulación y evaluación de Proyectos.

Como resultados generales las 20 instituciones participantes alcanzaron los siguientes logros:

- ⌘ En el componente de dirección: Conocimiento compartido de la filosofía institucional, el fortalecimiento de su identidad, la mejora de su comunicación y la consolidación de su estructura organizativa.
- ⌘ En el componente de clima escolar: Reportaron una mayor identificación con la institución, una proyección a la comunidad más amplia, la actualización de su manual de convivencia y la cualificación de sus instancias de solución de conflictos.
- ⌘ En el componente pedagógico: La organización de sus planes de estudio y sistemas de evaluación.
- ⌘ En el componente de administración: La formalización del Fondo de Servicios Docentes y la actualización de sus bienes, libros reglamentarios y sistemas de archivo e información, así como la mejora en la planeación financiera.

Excelencia académica y red de Mejoramiento Escolar

Esta iniciativa surgió de la fusión de Proyectos de la Fundación Promigas centrados en la gestión de aula para el mejoramiento de las matemáticas y lenguaje, y de los Proyectos de gestión escolar centrados en el mejoramiento institucional. Para fortalecer de forma más integral los procesos de gestión de las instituciones e introducir nuevos elementos como las competencias afectivas de estudiantes y padres de familia a través

de las escuelas de padres, entre 2004 y 2006 se desarrolló el programa Excelencia Académica en 43 instituciones educativas de los departamentos de Atlántico, Guajira y Sucre (Fundación Promigas, 2007). El programa contó con la asesoría de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPCAM).

En el ámbito de la gestión institucional se retomaron los desarrollos previos derivados de las investigaciones en escuelas eficaces. En un inicio se hizo caracterización institucional mediante un análisis DOFA y la aplicación de Pruebas Saber a los estudiantes. En un segundo momento, se conformaron equipos de gestión y de docentes para la capacitación en matemáticas y lenguaje. En el ámbito de gestión institucional, la formación se orientó al desarrollo del PMI, el plan de estudios y el desarrollo de estrategias de sostenibilidad. En el ámbito de aula se desarrolló un programa de formación que incluyó el acercamiento de los docentes al modelo de la pedagogía conceptual, y a las competencias instrumentales (saberes disciplinares) y operacionales (saberes procedimentales) requeridas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en comprensión lectora y matemáticas. Conforme al saber acumulado en experiencias previas de la Fundación Promigas, la formación incluyó sesiones de capacitación y acompañamiento en las aulas. Adicionalmente, se trabajaron las competencias afectivas que incluyeron pruebas pre-diagnósticas, capacitación a los docentes y pruebas finales.

Los resultados del programa destacan la formulación completa del PMI en la mayoría de instituciones participantes, la interiorización de una cultura de planeación estratégica y el establecimiento de equipos de trabajo en torno al mejoramiento institucional. En el ámbito de aula se destaca la apropiación del concepto de competencias en lenguaje y matemáticas con énfasis en las competencias operacionales de resolución de problemas

para el área de matemáticas y competencia lectora para el lenguaje, así como el nivel de dominio alcanzado por los docentes. También, el desarrollo de nuevas estrategias de evaluación y de evaluaciones basadas en pruebas objetivas como las aplicadas en las Pruebas Saber. El programa logró impactar el desarrollo de competencias en estudiantes tanto en matemáticas como en lenguaje, medidas a través de la replicación de Pruebas Saber al inicio y al final del Proyecto, así como las competencias afectivas.

Terminado el Programa de Excelencia Académica, se buscó potenciar las capacidades de los miembros de las comunidades escolares participantes en el Proyecto a través de la conformación de redes académicas en 10 escuelas del departamento de Sucre y 17 del Atlántico. La Red de Excelencia Académica permitió que las instituciones educativas desarrollaran el trabajo colaborativo como parte importante de su aprendizaje y de su búsqueda de las mejores prácticas administrativas, pedagógicas y de involucramiento con la comunidad.

Mejoramiento escolar en el Municipio de Pueblo Viejo (Magdalena)

En el 2006, la Fundación Promigas, con la asesoría de la Fundación Caminos de Identidad –FUCAI–, continuó la tarea de diseñar, aplicar, validar y sistematizar un Proyecto de fortalecimiento institucional, curricular y de aula con un eje transversal de competencias laborales, retomando los avances de Proyectos previos en los ocho centros e instituciones educativas del Municipio de Pueblo Viejo (Magdalena).

En el 2011 se hizo una evaluación de impacto del Proyecto, con un total de 35 entrevistas individuales y 80 colectivas (grupos focalizados homogéneos de docentes, alumnos, ex-alumnos, padres). El evaluador destaca la valoración positiva de los entrevistados frente a los cambios que perciben como resultado

del Proyecto. “En el sector educativo hay evidencias muy promisorias: comenzando por los docentes que supieron socializar con sus colegas lo aprendido en los talleres, una directiva que ha asesorado al departamento en cuestiones educativas, algunos docentes que han replicado lo aprendido en otros municipios, los docentes que, con la elaboración de módulos para el aprendizaje de las áreas, han dado un paso más adelante en el proceso de desarrollo curricular (Lucio, 2011a: 93)”.

En relación al comportamiento de los estudiantes en las pruebas nacionales, el evaluador destaca que si bien en primaria el rendimiento es inferior en el sector oficial del país, al mismo tiempo es superior al sector oficial del departamento y que, incluso, pese a las privaciones del contexto una de las instituciones supera el promedio departamental y nacional en matemáticas. En general, los alumnos tienden a calificar mejor en matemáticas y ciencias, especialmente en primaria, y peor en lenguaje, en todos los niveles, lo que a su juicio podría atribuirse a una inteligencia relacionada con la manipulación práctica del mundo y también, a un rezago notorio en el aprendizaje mediado por el texto, en el que incide la cultura oral del contexto.

Todas las entidades participantes admiten como hecho positivo el haber construido currículos comunes entre todas las sedes, que son conocidos por los docentes y se utilizan en la programación de las temáticas a tratar en el trabajo del aula. Adicional a ello, en Tasajera (bachillerato) tienen grupos de área que los revisan de manera permanente y coordinan, a partir de 2011, la elaboración de módulos para los alumnos. Se crearon grupos de trabajo en comunidades docentes que no estaban acostumbradas al trabajo en equipo. El mismo contribuyó a la construcción de identidad institucional. Con la construcción institucional y el sentido del trabajo en equipo se perfilaron espontáneamente unos líderes pedagógicos que unas veces coinciden con los directivos, pero otras no.

Sobre este conjunto de experiencias y a lo largo de siete años se fue configurando el Proyecto Escuelas Que Aprenden –EQA–. De una parte, diversos actores y propuestas institucionales han contribuido a su estructuración. De otra, la Fundación Promigas ha venido acumulando su propia experiencia, recontextualizando aportes externos y haciendo otros nuevos. Por último, ha sido el aprendizaje continuo, la actitud de búsqueda, el desarrollo de procedimientos de sistematización y una política interna de gestión del conocimiento lo que han permitido el aprovechamiento de estas experiencias en el Proyecto EQA.

Antes de entrar a su abordaje, será necesario examinar el modelo de trabajo de la Fundación Promigas dado que, además de la experiencia acumulada, es sobre este marco referencial que se organiza el Proyecto.

El modelo mediacional recíproco de la Fundación Promigas

Con los avances alcanzados, en el 2010 la Fundación se dio a la tarea de formalizar el modelo de gestión social que se había venido construyendo a lo largo de la implementación de sus Proyectos. De la decantación de la experiencia surge el modelo de gestión social, crítica y transformadora caracterizado por la búsqueda del desarrollo humano en actores, comunidades, organizaciones y redes sociales a través de un acompañamiento en procura de cambios sostenibles, con lo cual la Fundación se aleja de la simple prestación de servicios o la práctica asistencial a las comunidades (Fundación Promigas, 2009).

Sobre esta base se avanzó en el 2011 en la caracterización del modelo mediacional recíproco para el acompañamiento a los planteles educativos. A diferencia de los enfoques

de mejoramiento macro centrados en la capacitación masiva de reformas externas llevadas a la escuela, y de enfoques micro difícilmente replicables que desarrollan innovaciones determinadas por las comunidades educativas en pocos planteles, el enfoque mediacional recíproco se ubica en un nivel meso que cubre un número amplio de instituciones (un promedio de diez) por Proyecto, garantizando una cobertura amplia pero sin perder la posibilidad de una interacción que reconozca la diversidad de los planteles y sus historias previas. El enfoque asume que existe un conjunto de necesidades y problemas por resolver ampliamente reconocidos en el sector educativo y que sobre ellos se puede estructurar una intervención al mismo tiempo generalizada y diferenciada en los planteles y que la comprensión de estos problemas y la construcción de las alternativas correspondientes son múltiples y deben ser reconstruidas por los mismos actores educativos. Por último, el enfoque asume el saber y las perspectivas de los docentes y directivos, reconoce que los actores educativos cuentan con saberes y experiencias que el Proyecto debe considerar y circular de manera que haya tanto un aporte como un aprendizaje colectivos. En esta dinámica de trabajo colaborativo, el acompañante especializado crea ambientes que favorecen el trabajo conjunto al tiempo que brinda nuevos elementos y aprende de manera permanente de los aportes de otros. Ello, dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo que cubre las comunidades educativas, los asesores, las instituciones aliadas y la Fundación Promigas.

El modelo mediacional recíproco supone un acompañamiento particularizado a las dinámicas propias de los procesos de cambio que generan los diferentes ámbitos en que operan los Proyectos. Por ello, en el 2011 la Fundación desarrolló una comunidad de aprendizaje orientada a formalizar el modelo de acompañamiento. Dentro de los hallazgos se encuentra la influencia que ejercen mutuamente el acompañante y la

comunidad educativa, en tanto ambos son sujetos activos de sus propios aprendizajes y mediadores del proceso de cambio. De una parte, la comunidad, las instituciones y los educadores desarrollan sus potenciales y elaboran sus propios aprendizajes. De otra, el acompañante busca influenciar esos procesos al tiempo que es afectado por ellos. Todo ello, mediante un diálogo de saberes y construcciones que resultan de la mediación. Las resistencias que se dan al cambio constituyen oportunidades de aprendizaje para todos los actores y son una condición importante para generar nuevas comprensiones y alternativas.

Acciones sistemáticas

Mejoramiento escolar y escuelas eficaces

*Aspectos a tener en cuenta en el
mejoramiento escolar*

El mejoramiento educativo supone la posibilidad de lograr mejores niveles de aprendizaje y socialización en los educandos a través de acciones sistemáticas mediadas por el trabajo cooperativo de diversos actores educativos. De las tendencias existentes se examinarán las relacionadas con los programas de mejoramiento escolar (centrado en los procesos internos que mejoran los aprendizajes) y con el movimiento de escuelas eficaces (centrado en los resultados del aprendizaje), surgidos inicialmente en los países anglosajones en los años setenta, y luego extendidos a Latinoamérica, cuando el problema de la equidad y la calidad de la educación cobró fuerza en los años 80 y 90. La recopilación de Murillo (2006) hace un balance de los hallazgos en el continente.

De estas tendencias se ha derivado una serie de factores que inciden en los aprendizajes y socializaciones de los

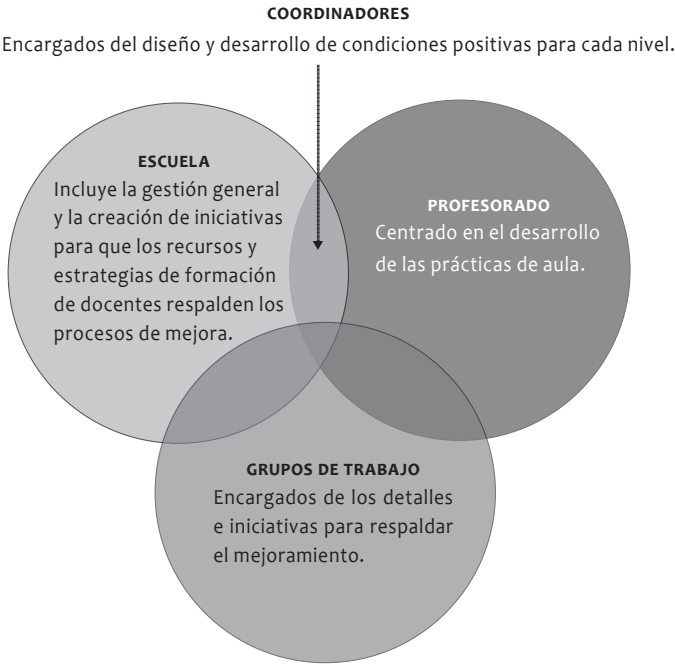
estudiantes. De una parte son factores presentes en “escuelas eficaces”, esto es escuelas que pese a estar ubicadas en contextos socioeconómicos o culturales adversos a los propósitos de formación escolar logran que sus estudiantes aprendan en una mayor proporción que en planteles que tienen condiciones similares. De otra parte, son factores que se han tenido en cuenta para el desarrollo del mejoramiento escolar en diversas experiencias y han mostrado su éxito en los desempeños de estudiantes. Estos factores han sido agrupados en niveles para efecto de su intervención. Creemers (1996) propone cuatro niveles y factores organizados así:

TABLA 1
FACTORES QUE INCIDEN EN LOS APRENDIZAJES
Y SOCIALIZACIONES DE LOS ESTUDIANTES

NIVELES	FACTORES
1. ESTUDIANTE	Motivación y actitudes; tiempos dedicados a trabajos escolares, materiales didácticos y experiencias instruccionales.
2. SALÓN DE CLASE	Instruccionales presentes en la gestión del aula.
3. ESCUELA	Institucionales y administrativos, así como los curriculares.
4. CONTEXTO	Relacionados con los padres y comunidades, la localidad y la entidad territorial, además de las autoridades educativas.

Autores como Ainscow (2001) organizan los niveles según el siguiente esquema:

ESQUEMA 1
NIVELES DE INTERVENCIÓN SEGÚN AINSCOW



Fuente: Martín Gallego, J.

Para Ainscow la mejora de la eficacia escolar se centra no solo en la puesta en práctica de políticas centralizadas o de iniciativas particulares, sino además en crear condiciones dentro de las escuelas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, con lo cual destaca la importancia del acompañamiento dentro del trabajo de mejoramiento cuando se trata de aprender nuevos métodos de enseñanza o de utilizar nuevos materiales curriculares, y con ellos destaca también la importancia de la planificación colaborativa, la participación de la comunidad educativa, el compromiso con la formación docente permanente, las estrategias de coordinación y el liderazgo colectivo.

ESQUEMA 2 MARCO DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR DE HOPKINS Y LAGERWEIJ (1997)

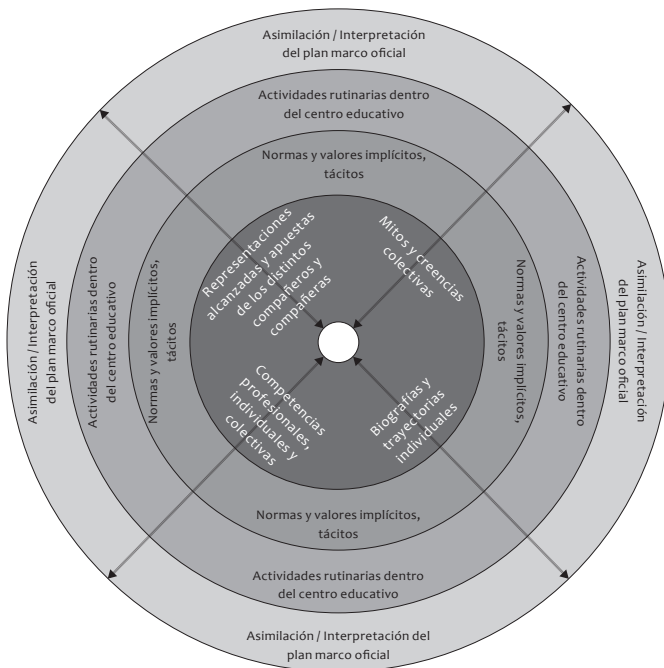


En una perspectiva similar Hopkins y Lagerweij (1997) en CIDE (2000), diferencian los componentes claves del mejoramiento que definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela (ver esquema 2). El centro lo ocupa la capacidad de la escuela para aprender, y los actores educativos se interrelacionan mediados por la estructura, la política, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

El modelo destaca las interacciones, las mediaciones y el potencial de los actores como elementos fundamentales que definen la capacidad de cambio.

En las dos últimas décadas se ha venido insistiendo sobre los factores interpersonales y subjetivos como elementos importantes en el cambio escolar. Gather (2004), ha propuesto una sugerente representación para comprender las interdependencias culturales que determinan el cambio educativo (ver

ESQUEMA 3
ESTRATOS DE LA CULTURA DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS, SEGÚN GATHER 2004



esquema 3). El modelo postula una serie de estratos presentes en la cultura de las instituciones educativas. Considera un estrato profundo de normas y valores implícitos que se han decantado como producto de las relaciones entre sus miembros y que suelen aparecer cuando por ejemplo se transgreden las normas. Un estrato medio que incluye las actividades diarias que se asumen como normales y necesarias dentro del plantel y expresan las formas habituales de ser y de pensar dentro de la institución. Por último, un estrato más visible relacionado con el entorno, en donde se reelaboran las normativas del sector educativo las cuales se decantan en los documentos institucionales. De esta

manera, los tres estratos se refieren a un *habitus* que mantiene las prácticas individuales y colectivas, caracterizado por un equilibrio inestable que resulta de representaciones y expectativas contradictorias en la comunidad educativa, de imaginarios, creencias y rituales compartidos, de las biografías, trayectorias, las competencias individuales y colectivas.

*Eficacia escolar y escuelas eficaces en
contextos de pobreza*

En años recientes dentro de la intervención psicosocial ha cobrado fuerza un concepto proveniente del campo de la salud; la resiliencia, que como es sabido se refiere a la capacidad de ciertos organismos, personas o grupos sociales para sobrevivir y desarrollarse en circunstancias adversas. En el campo educativo, también ha cobrado interés la investigación sobre escuelas “resilientes” que logran desarrollar Proyectos educativos e incidir en el aprendizaje de sus estudiantes en contextos de pobreza y analfabetismo en los padres y madres.

Algunos arguyen que con estas investigaciones se busca obviar las precarias condiciones en que se desenvuelve una importante proporción de la educación pública e insisten en que esa vía legitima la inequidad educativa y social que como hemos visto se manifiesta en precarios resultados en el aprendizaje y, por ende, en menores oportunidades educativas y desarrollo humano en lo que a la educación se refiere. En nuestra perspectiva, pensamos que muchas de estas investigaciones son equilibradas y buscan llamar la atención de los gobiernos para que propendan por la reducción de las desigualdades sociales, como de los maestros y directivos docentes para que vean la importancia y posibilidades que también tienen las escuelas en el cambio educativo.

Es el caso del estudio cualitativo latinoamericano realizado por el LLECE con la participación de Colombia (García-Huidobro, 2004), con la finalidad de identificar los factores de

la gestión escolar y de aula en aquellas escuelas que teniendo condiciones adversas de pobreza familiar, inestabilidad laboral y bajo nivel educativo en los padres, lograron buenos resultados en matemáticas medidos previamente a través del Primer Estudio Internacional Comparativo.

Los principales hallazgos del estudio muestran de manera consistente en los diferentes países la importancia de contar con metas compartidas, la participación de estudiantes y maestros en la construcción de ambientes de aprendizaje, el desarrollar procesos institucionales de organización escolar que involucran los maestros y se dan en un contexto de relaciones no autoritarias y emocionalmente positivas, la estabilidad de directivos y docentes, el uso eficiente de los pocos recursos que se poseen, la responsabilidad compartida de la gestión administrativa y del liderazgo pedagógico.

En relación a las prácticas pedagógicas de aula los comunes denominadores son la participación de estudiantes, acompañada de la creencia de que no sólo el maestro posee el conocimiento, el juego, la adecuación de los programas a las demandas de la realidad del entorno, la planificación pedagógica y la estructuración de rutinas didácticas diarias en el aula. Todas esas prácticas le confieren a la clase un ritmo sostenido, evitando la improvisación y que no necesariamente se encuentran enmarcadas en una perspectiva o modelo pedagógico determinado. También aparece un alto nivel de compromiso y vocación de los maestros, el desarrollo de actividades curriculares planificadas y una importante relación escuela-familia.

El estudio anterior se inspira en otros realizados desde la década de los ochenta. Para el movimiento de las escuelas eficaces, las características escolares son decisivas en los resultados académicos de los estudiantes, en contraposición a situaciones que a finales de la década de los sesenta sostenían que las

variables ambientales de la familia son más importantes para explicar los niveles de logro de estudiantes. Para el movimiento de mejoramiento escolar, el desarrollo de innovaciones en la escuela con el propósito de producir cambios en los resultados del aprendizaje, en las habilidades y actitudes de los docentes y en el funcionamiento institucional depende en buena parte de ajustes endógenos derivados de aspectos claves que se mantienen constantes en instituciones de diversos países (Ávila, 2001).

Esos estudios fueron retomados en el país por Corpoeducación (2001) que sintetizó diez aspectos claves asociados a buenos resultados del aprendizaje de los estudiantes:

1. Liderazgo del rector
2. Capacitación de los docentes
3. Planeamiento institucional
4. Propuesta pedagógica estructurada
5. Evaluación y seguimiento de los estudiantes
6. Aprovechamiento del tiempo para aprender
7. Altas expectativas de aprendizaje
8. Estrategias para atender las diferencias
9. Buen clima escolar
10. Participación de padres de familia

En esa misma perspectiva, dentro del Cuarto Foro Distrital de Educación realizado en 1990 en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, se investigaron factores claves para que las escuelas y colegios lograran que sus alumnos aprendieran mejor. Se seleccionaron 398 casos y, sobre esta base, se retomaron testimonios de docentes padres y alumnos que mostraron aspectos importantes a tener en cuenta. Entre ellos, se destacaron 10 atributos claves de la eficiencia escolar referidos, de una parte, a cualidades claves (visión y misión, liderazgo

efectivo, clima positivo, prioridad al aprendizaje y expectativas sobre la instrucción) y, de otra, a condiciones facilitadoras (retroalimentación y evaluación, participación de los padres, equipos de trabajo, participación de los estudiantes y ambiente físico adecuado y agradable).

Estos hallazgos muestran la posibilidad de mejorar la escuela pública; revelan cómo los cambios también dependen de las personas, su compromiso y participación, y las condiciones y características de la escuela que influyen en los aprendizajes, más allá de los contextos de pobreza de los estudiantes. Hay mucho que aprender de estas escuelas para desarrollar políticas educativas orientadas a que no sean la excepción que confirma la regla: pobreza = precarios aprendizajes. En esa perspectiva, las ideas de la autonomía escolar, Proyecto Educativo y desarrollo del potencial humano de la institución cobran una mayor fuerza.

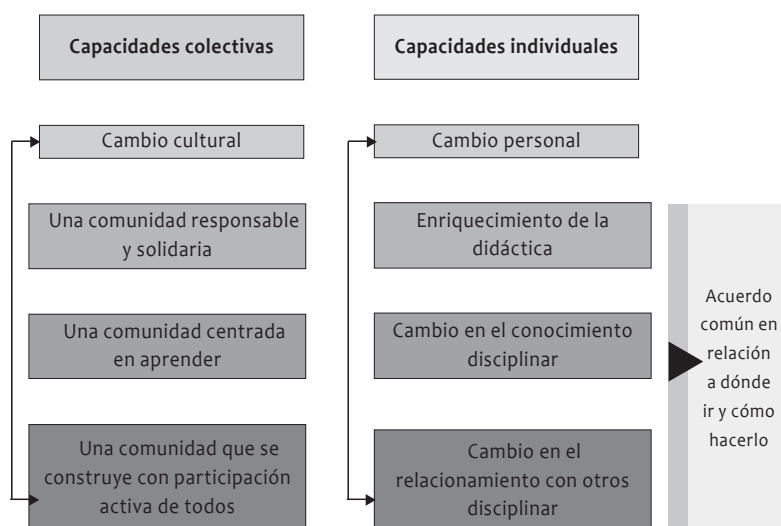
Aprendizajes sobre el cambio

Capacidades individuales y capacidades colectivas

Desde el 2002, cuando la Fundación Promigas inicia los diferentes Proyectos en el sector educativo hasta llegar al Proyecto Escuelas Que Aprenden, se ha buscado de manera más amplia, de manera progresiva, producir un cambio profundo e integral en las comunidades educativas. En este recorrido se ha ido clarificando el papel del aprendizaje individual para el incremento de las capacidades de los actores, así como los límites y posibilidades de diversos enfoques para generar cambios significativos más allá de las personas y sus talentos individuales. También, se ha ido ubicando la importancia de la cultura escolar y de los sistemas de aprendizaje colectivos como ambientes de socialización en los que potencia o se frena la acción de los actores individuales.

ESQUEMA 4

CAPACIDADES BÁSICAS PARA GESTIONAR EL CAMBIO



El esquema 4 presenta las capacidades básicas que se han venido decantando como necesarias para lograr un cambio profundo, integral y sostenido que tenga un abordaje holístico e integrador, que fortalezca la capacidad de aprender individual y colectiva al tiempo que parte de los potenciales existentes y favorece el compromiso con el cambio (Martín, 2012).

En los Proyectos iniciales de cambio escolar se dio una preocupación permanente por generar condiciones de sostenibilidad en los Proyectos a partir de la conformación de equipos de trabajo y la institucionalización de los cambios, pero buena parte de las acciones se centraron en el desarrollo de las capacidades individuales, que hoy día vemos como necesarias pero no suficientes. En un segundo momento, el abordaje de categorías

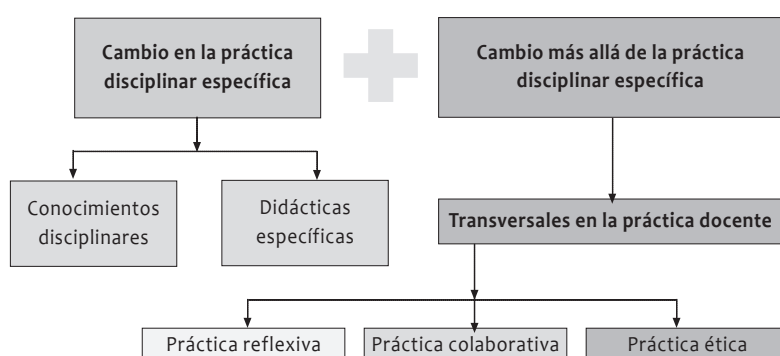
como la cultura escolar mostró la importancia de considerar el *habitus* institucional y luego, con las comunidades de práctica realizadas en la Fundación se reflexionó con los gerentes, acompañantes especializados y acompañantes locales sobre la naturaleza del cambio escolar; se fueron clarificando las capacidades colectivas que están a la base de los cambios profundos y sostenibles. A ello contribuyeron los hallazgos de diversas evaluaciones externas contratadas por la Fundación para examinar el impacto de los Proyectos implementados.

Con el desarrollo de los niveles institucional y de aula centrados en el mejoramiento colectivo, el desarrollo curricular y la gestión de aula en matemáticas y lenguaje se fue clarificando la importancia tanto del conocimiento disciplinar como de las didácticas específicas de estos niveles y campos. La interacción con los actores y los planteles mostró la importancia tanto de las biografías personales e institucionales, como de las acciones del Proyecto para la consolidación de los cambios en las personas y en sus interacciones con otros. Al mismo tiempo, el acompañar los acontecimientos y procesos de los Proyectos fue mostrando la importancia de los cambios culturales y del reordenamiento de las normas y relaciones sociales alrededor de la construcción de comunidad educativa, y del liderazgo transformacional en los diversos niveles centrado en el aprendizaje, el fortalecimiento del compromiso de los actores y la resignificación de los fines y medios de la formación escolar. En esta perspectiva, el Proyecto EQA busca cambios en la manera de ser, pensar y actuar de los actores y de la comunidad educativa, con procesos de largo plazo que buscan afectar tantos los conocimientos y habilidades en campos diversos del quehacer educativo, como las identidades, cogniciones, representaciones y prácticas sociales de las comunidades educativas, en particular las de directivos y docentes.

Cambios disciplinares y transversales

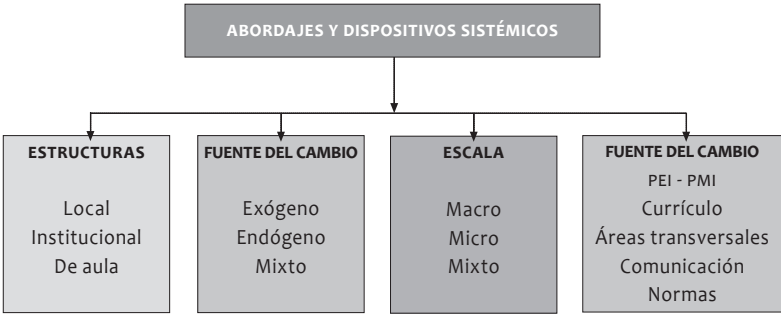
El esquema 5 muestra cómo los cambios disciplinares y didácticos que están a la base de los procesos de formación y de la conformación de los equipos de trabajo, ya sea en un nivel institucional o de aula, requieren articularse y ser sostenidos por cambios que son transversales a los niveles y campos de trabajo del Proyecto: la práctica reflexiva sobre el quehacer propio, el grupal y el institucional; la práctica colaborativa en donde el desarrollo personal y profesional se da en un contexto grupal que favorece el crecimiento social y potencia la acción individual, y la práctica ética que integra actitudes personales con solidaridades colectivas. En esa perspectiva, campos como el diseño curricular, las matemáticas y el lenguaje dejan de ser fines en sí mismos y pasan a ser una mediación orientada a modificar la práctica del docente.

ESQUEMA 5 CAMBIOS REQUERIDOS PARA LA SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO



Fuente: Martín Gallego, J.

ESQUEMA 6
ELEMENTOS PARA UN ABORDAJE SISTÉMICO



Fuente: Martín Gallego, J.

Esa perspectiva es acorde con la visión culturalista de autores como Kohlberg, Higgins y Power (1997:19): “Cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la estructura organizacional de la escuela funcione de manera más eficaz y de que la estructura organizacional de los estudiantes se desarrolle moralmente”.

Enfoque sistémico

La visión culturalista que se desprende de propender por cambios transversales más allá de los cambios individuales o microgrupales no riñe con un abordaje sistémico de la institución educativa (ver esquema 6). Hemos señalado cómo el Proyecto EQA resulta de una progresiva comprensión, donde se ve la necesidad de articular en instituciones diversas los ámbitos de gestión de aula, institucional y local y en esa articulación, es necesario considerar aspectos referidos a la fuente del cambio, la escala del cambio y los dispositivos, que en su conjunto favorecen una perspectiva sistémica del mejoramiento de la escuela.

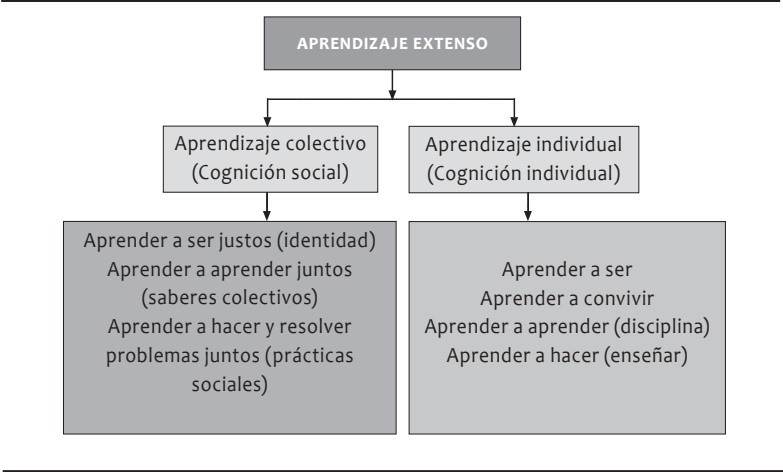
En efecto, la compleja realidad educativa conlleva a un abordaje donde los diferentes niveles y campos de trabajo se relacionen, interactúen e impacten otros niveles y campos, garantizando de esta forma resultados más contundentes e impactos duraderos. Demanda que la iniciativa del cambio sea flexible para integrar los procesos en curso al interior de la institución y al mismo tiempo, integrar iniciativas de los actores. En consecuencia, el abordaje sistémico es favorecido cuando se asume una perspectiva mixta en donde se contemplan tanto las fuentes de cambio desde fuera (exógenas) como las fuentes de cambios desde dentro (endógenas).

El enfoque sistémico supone un abordaje mixto que incluya tanto lo micro (interacciones, estrategias y saberes propias de un nivel y de un campo) como lo macro (procesos transversales a diferentes niveles y campos como los referidos a las capacidades colectivas y los cambios transversales). Por último, existen núcleos de trabajo que median y movilizan otros y que en consecuencia tienen gran impacto institucional: el PEI, el PMI, el desarrollo curricular, las áreas de lenguaje y matemática consideradas de manera transversal como áreas que median aprendizajes de las ciencias naturales y sociales, así como los procesos comunicativos y las normas referidas a la institucionalización de los procesos de cambio.

Desarrollo de la capacidad de aprender: el aprendizaje extenso

Otra de las lecciones de la experiencia son las capacidades para aprender a aprender que supone el aprendizaje extenso (ver esquema 7, página siguiente). En efecto, en la sistematización de los Proyectos se constató que la renovación de las capacidades colectivas e individuales de una comunidad está directamente relacionada con su capacidad de aprender a aprender. En

ESQUEMA 7
CAPACIDADES DESARROLLADAS EN UN
APRENDIZAJE EXTENSO



Fuente: Martín Gallego, J.

consecuencia, partimos de la convicción de que para lograr cambios profundos y sostenibles en una comunidad (en su manera de pensar y actuar) hay que fortalecer su sistema de aprendizaje social, hay que lograr que la comunidad desarrolle y gestione de forma efectiva su propio sistema de aprendizaje extenso, el cual combina y complementa el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual.

Bosquejo preliminar de la capacidad
colectiva instalada

En los procesos de cambio es esencial tener una medida o, más bien, un bosquejo preliminar de la capacidad colectiva inicial de la institución, teniendo en cuenta que ella se desarrollará de manera gradual resolviendo problemas de modo activo con la mediación del Proyecto. La capacidad colectiva existente determina la complejidad de los problemas que el colectivo

ESQUEMA 8 ELEMENTOS DE LA CAPACIDAD COLECTIVA INSTALADA



Fuente: Martín Gallego, J.

puede resolver, cambios que puede acometer, así como las transformaciones que logra.

En consecuencia, desde una perspectiva mediacional recíproca los retos, las oportunidades y otras mediaciones que se colocan a disposición de la comunidad para favorecer su tránsito hacia una capacidad colectiva superior se conciben teniendo presentes siempre la capacidad colectiva inicial. La iniciativa de cambio que supone el Proyecto procura ser una mediación flexible y situada que se ajuste en función de la capacidad colectiva existente y el contexto. El esquema 8 presenta los aspectos claves que hacen parte del bosquejo inicial de la capacidad instalada al momento de iniciar el Proyecto.

A largo plazo, se espera que la mediación del Proyecto genere un sistema de aprendizaje extenso compuesto por un subsistema de aprendizaje individual que apunta a consolidar los procesos de autoformación y desarrollo personal y que

supone un acompañamiento orientado al desarrollo de capacidades individuales. También se espera generar un subsistema de aprendizaje colectivo que apunte a consolidar las capacidades grupales de resolución de problemas en grupo y comunidades de aprendizaje gestionadas por los mismos colectivos de la institución, lo que supone para el Proyecto un acompañamiento orientado al desarrollo de capacidades colectivas.

Justificación

Educación y vulnerabilidad

Vulnerabilidad, exclusión e inclusión educativa

La vulnerabilidad designa la condición de grupos amenazados por situaciones de riesgo sin atender (natural, social, económico), la condición de grupos específicos o poblaciones (niños maltratados, jóvenes en embarazo...), así como la condición de grupos a los que se le han irrespetado sus derechos (menores en riesgo social, población sin condiciones de acceso a la educación o con una educación sin calidad).

Antes de los años 70, la condición de vulnerabilidad se circunscribía a la pobreza, entendida como la falta de medios para garantizar la satisfacción de necesidades fundamentales. En un contexto de modernización, la pobreza solía referirse a la carencia de acceso a bienes y servicios. Ya en los 90 se estableció que, además de la precariedad económica, eran fundamentales los vínculos sociales. En un contexto de búsqueda de Estado de bienestar, la atención comenzó a centrarse en las desigualdades sociales, pero también en la dinámica de integración, explosión o autoexclusión de los grupos poblacionales. Desde los 90, el concepto de vulnerabilidad ganó importancia al mostrar que además de los aspectos económicos y los vínculos sociales, para la

inclusión social cuentan también las capacidades de las personas y grupos y el manejo de su relación con el entorno, en lo cual el rol de la educación cobró aún mayor importancia (Rodríguez, 2009).

En un contexto posindustrial de desmonte del Estado de bienestar, segmentación social e individualismo creciente, la idea de vulnerabilidad muestra tanto la inestabilidad del trabajo y la fragilidad de los soportes sociales, como la posibilidad de actuar de los actores sociales cuando ponen en juego activos y estrategias en medio de las limitaciones de su contexto. Los activos se refieren a los elementos con los cuales se interactúa con la realidad social, siendo uno de los más importantes la educación, y las estrategias a la forma cómo se utilizan los activos. En este marco de referencia, cuando los activos y estrategias que se tienen muestran ser insuficientes para responder a las demandas del entorno, surge la situación de riesgo, la cual se define como la carencia de herramientas necesarias para enfrentar el riesgo.

En un entorno de progresivo cambio, con demandas cada vez más exigentes de conocimiento y ejercicio de la ciudadanía, el saber se constituye en la principal fuente de innovación y crecimiento junto con los factores de capital y de trabajo. El conocimiento expresa el tránsito de una economía de producción de productos, a una economía basada en servicios. El concepto de sociedad del conocimiento muestra cómo las estructuras y los procesos de reproducción material y simbólica se fundamentan en operaciones basadas en el conocimiento y, también, cómo ello supone un debilitamiento de las tradiciones y normas institucionalizadas para dar lugar a un cambio permanente. De esta manera, los nuevos saberes, que aumentaron y lo seguirán haciendo a una velocidad asombrosa, generan una mayor conciencia de lo que no se conoce, y alejan al hombre contemporáneo de las certezas del pasado. Los discursos de la ciencia y el pensamiento científico se extienden crecientemente y disminuyen las resistencias frente a las innovaciones, de manera

que hoy es común introducir y aceptar tecnologías que al cabo de pocos años muestran sus efectos negativos.

El cambio vertiginoso aumenta también los riesgos de exclusión social relacionados con el acceso a la información y al conocimiento, en particular, los riesgos derivados de una educación precaria para los sectores más vulnerables de la población, que disminuya sus posibilidades de procesamiento de información, creatividad y saber requeridos para enfrentar los retos particulares de este nuevo milenio que inicia.

Cantidad sin calidad

Para responder a los desafíos de la globalización comunicacional y económica, en el país se ha insistido sobre la importancia de mejorar la calidad de la educación como condición fundamental para el crecimiento económico y el desarrollo social. El plan de gobierno de la actual administración (2010-2014) destaca que “un país donde hay un compromiso fuerte para luchar contra la pobreza, donde se vencen los obstáculos de acceso al mercado laboral formal, donde se promueve la educación y que busca como principal objetivo reducir la desigualdad, es un país que piensa y se prepara para el futuro”.

Analizaremos ahora los avances educativos de la última década y los retos por resolver, para tener un marco de sentido en torno a la perspectiva, los propósitos, las estrategias y las prácticas del Proyecto Escuelas Que Aprenden, el cual aspira a contribuir para que niñas, niños y jóvenes tengan mejores oportunidades educativas que contribuyan a la equidad y la disminución de la vulnerabilidad social.

En la década del 2000, el país tuvo avances importantes en acceso y cobertura en la básica primaria, y en menor medida, en el preescolar, la secundaria y media. Al finalizar la

década el número de estudiantes era cerca de once millones, repartidos así: más de un millón en preescolar, cinco millones en primaria, tres millones en secundaria y un millón en media. Con estos avances, los retos de la nueva década están en el aumento de cobertura en los niveles bajos y altos del sistema educativo; esto es, en el aumento de la educación preescolar (un propósito del actual gobierno) y en la permanencia de los estudiantes de la secundaria para la finalización de la educación media. También, los avances en cobertura de la primaria suponen el mejoramiento y ampliación de las instalaciones de los planteles en condiciones dignas, pero adicional a ello, la construcción de nuevos planteles a lo largo de la década. Además, la inclusión de cerca de un millón de niños y jóvenes que aún no estudian, los que se concentran en sectores urbano-marginales, rurales, indígenas y afrocolombianos.

También en eficiencia se dieron importantes avances en la década pasada. El decreto 230 de 2002 determinó que solo el 5% de los estudiantes podrían ser repitentes, lo que frenó los altos índices de repitencia que históricamente han sido más altos en Colombia que en otros países latinoamericanos. Sin embargo, las fuertes críticas de los educadores determinaron que con el Decreto 1290 de 2009 los planteles volvieran a tener la posibilidad de decidir o no la repitencia de sus estudiantes, con lo cual la eficiencia educativa ha disminuido y obligó incluso al MEN a impartir directrices para frenar el fuerte aumento que se detectó en la repitencia escolar luego de expedido el Decreto. En general, la repitencia tiende a seguir siendo alta en los primeros tres grados de la primaria, y en el 6° de la secundaria, en donde los estudiantes inician el abordaje de los lenguajes disciplinares, que no son de manera suficiente abordados en los últimos grados de la primaria. Ello refleja la importancia de fomentar acuerdos pedagógicos básicos alrededor de los planes de estudio en las instituciones, por ejemplo sobre la lectura inicial y la comprensión

lectora requerida para el paso a la secundaria. Se impulsó hace más de una década la fusión de planteles educativos que antes tenían solo primaria con planteles con oferta en secundaria y media, en la práctica muchas de estas instituciones fusionadas siguen actuando de manera desarticulada. Las diferencias en la eficiencia escolar tienen variaciones importantes según la entidad territorial y la zona. En particular, las regiones con mayor población indígena son las que registran una mayor ineficiencia.

En cuanto a la calidad, conviene recordar algunos aspectos generales, antes de presentar las cifras. Con la Ley General de Educación de 1994 los planteles educativos ganaron autonomía para la elaboración de sus planes de estudios, el Ministerio de Educación expidió lineamientos curriculares para todas las áreas en 1997. Después, con el apoyo de diversos especialistas se elaboraron estándares curriculares, expedidos en el 2002 para las áreas de lenguaje y matemáticas; en el 2004, para las ciencias naturales y ciencias sociales y el desarrollo de competencias transversales laborales y ciudadanas. Luego se han venido expidiendo otros estándares. En el 2007, el MEN publicó los Estándares de Competencias donde introdujo ligeros ajustes a los estándares publicados en años anteriores y revisó los marcos referenciales generales de estas áreas. Existen numerosas perspectivas en las universidades, editoriales e intelectuales de la educación sobre cuáles son concretamente las competencias en las diferentes áreas, pero hay consensos generales en que las competencias incluyen aprendizajes complejos que involucran tanto el manejo de los saberes disciplinares como su aplicación flexible y creativa en situaciones rutinarias y no rutinarias. Así, se suele definir oficialmente la competencia como un “saber hacer”.

En las pruebas nacionales e internacionales se han medido las competencias de los estudiantes de la primaria y la secundaria, especialmente en las áreas de matemáticas y lenguaje, y también en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. En menor

proporción se ha evaluado la formación cívica y las competencias ciudadanas. Contar con estándares constituye un avance importante pero no suficiente. Se requiere avanzar en la articulación de estos estándares con las evaluaciones de calidad y superar los problemas que permitan comparar los resultados de las pruebas aplicadas en diferentes años para poder determinar con certeza si hay avances o retrocesos. De igual manera, mejorar las estrategias para la apropiación de los resultados de las pruebas en los planteles.

El Sistema Nacional de evaluación de la Calidad Educativa fue creado en 1991 y, desde entonces se detectaron resultados preocupantes en puntajes de los estudiantes. También, cuando se examinan los resultados de numerosas pruebas internacionales en los que ha participado el país. En general, la tendencia de todos estos años es de bajos niveles de desempeño en las pruebas. No obstante los avances que se han dado en el país en cobertura, infraestructura y en general el acceso al sistema educativo los resultados de las pruebas tanto nacionales como internacionales que se han venido aplicando, muestran resultados preocupantes por los bajos logros escolares en diferentes áreas, niveles y ciclos. Aunque se esperaba que al finalizar las dos administraciones anteriores se pudieran comparar los resultados de las pruebas censales aplicadas en 2002-2003, 2005-2006 y 2009, ello no se dio dado que se cambió la estructura de las pruebas. Por tanto, nos referiremos a los resultados de las últimas Pruebas Saber de 2009.

Las pruebas hicieron una evaluación censal de los niveles de competencias de los estudiantes de 5º y 9º en matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, y se aplicaron a más de un millón de estudiantes y cerca de 17.000 colegios. La tabla 2 (ver página siguiente), muestra las competencias y componentes evaluados.

TABLA 2
COMPETENCIAS EVALUADAS EN LAS PRUEBAS SABER 2009

ÁREA	COMPETENCIAS	COMPONENTES
LENGUAJE	Comunicativa	Semántico Sintáctico Pragmático
MATEMÁTICAS	Razonamiento y argumentación. Comunicación, representacio- nes modelación Planteamiento y resolución de problemas	Númérico variacional Geométrico métrico Aleatorio
CIENCIAS NATURALES	Uso comprensivo del conoci- miento científico Explicación de fenómenos Indagación	Entorno vivo Entorno físico Ciencia, tecnología y sociedad

Fuente: Pruebas Saber 2009

TABLA 3
RESULTADOS SEGÚN DESEMPEÑOS
EN LAS PRUEBAS SABER 2009

NIVEL	INSUFICIENTE		MÍNIMO		SATISFACTORIO		AVANZADO	
ÁREA / GRADO	5°	9°	5°	9°	5°	9°	5°	9°
MATEMÁTICAS	44%	26%	31%	52%	17%	19%	8%	3%
LENGUAJE	21%		43%	43%	26%	36%	9%	4%
CIENCIAS NATURALES	22%	17%	50%	53%	19%	24%	7%	6%

Fuente: Pruebas Saber 2009

La tabla 3 muestra los resultados globales según los desempeños generales evaluados. El nivel avanzado muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y el grado. El nivel satisfactorio es un desempeño adecuado y es el nivel esperado para la gran mayoría de los estudiantes. El nivel mínimo muestra un desempeño pequeño en las competencias exigibles para el grado y el área (por ejemplo manejo algorítmico sin resolución de problemas en matemáticas y comprensión literal sin manejo inferencial en lenguaje). El nivel insuficiente se refiere a que el estudiante no demuestra los desempeños mínimos establecidos.

Como se observa, el alto porcentaje de estudiantes que no alcanzan las competencias mínimas medidas es preocupante (casi la mitad en matemáticas). Como la medida se aplica en los finales de la escolaridad de básica primaria y secundaria, revela que los estudiantes están pasando a la secundaria con vacíos ostensibles en su formación, que dichos vacíos se suplen levemente en la secundaria, donde disminuye el número de estudiantes sin competencias mínimas y aumenta el número de estudiantes con competencias mínimas, pero a costa de disminuir el ya bajo número de estudiantes que se ubican en los niveles avanzados.

Colombia participó en 1995 y 2007 en el Estudio de Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). En matemáticas, el 70% de los estudiantes obtuvieron resultados por debajo del mínimo esperado. En 7º y 8º, Colombia ocupó el penúltimo lugar entre 50 países. No obstante, los resultados entre una aplicación y otra mejoraron en cerca de veinte puntos. En efecto, los promedios pasaron de 360 a 380 en matemáticas y de 393 a 417 en ciencias. Además, del aumento del promedio se produjo una disminución en la dispersión de los resultados. (MEN 2011).

En 2006 y 2009 Colombia participó en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que evaluó los logros escolares en ciencias, matemáticas y lenguaje. Colombia estuvo por debajo del promedio internacional y los mejores desempeños se lograron en el área de lectura, en donde el 78% de los estudiantes se ubican en los dos primeros niveles donde se alcanza la lectura fragmentaria. (MEN 2011).

En 1997 y 2006 se participó en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE que evaluó lectura, escritura, matemáticas y ciencias en los estudiantes latinoamericanos de 3º y 6º grado. Los resultados de Colombia se ubican alrededor de la media regional. En el primer estudio se situaron por debajo. (Unesco 2008).

En 1995 y 2009 Colombia participó en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS). Entre la primera y la segunda aplicación hubo una disminución de 4 puntos en el promedio de calificaciones de todos los países, incluida Colombia. Todos los promedios de los países latinoamericanos se encuentran por debajo de la media aunque la diferencia con los países con mayores puntajes es de 114 puntos y los mayores vacíos se dan en el campo de los conocimientos requeridos para el ejercicio ciudadano. Colombia se encuentra en el segundo lugar de seis países latinoamericanos que se presentaron. Hay aspectos positivos que se destacan en los resultados de los estudiantes colombianos en cuanto a confianza que muestran hacia la escuela o el gobierno nacional. (ICFES, 2009).

En conclusión, en la década pasada Colombia tuvo avances sustanciales en el acceso a la educación. Se incentivó la oferta de diversos modelos flexibles que aumentaron el acceso de la población pobre y rural del país al sistema educativo, al tiempo que se elaboraron estándares de calidad que determinaron los aprendizajes básicos para los colombianos. Además, se

incentivó el desarrollo de planes de mejoramiento en los planteles encaminados al logro de los estándares de competencias. No obstante, de manera sistemática los resultados de las pruebas nacionales y externas han mostrado que se requiere avanzar para mejorar los bajos resultados actuales, y por ende, fortalecer el acompañamiento a los PMI, dado que no han impactado sustancialmente la calidad educativa.

Equidad, calidad y pertinencia

Los bajos resultados en calidad se expresan fuertemente en los niveles socioeconómicos –NSE 1 y 2–, en el sector rural y en las poblaciones indígenas y afrocolombianas. También, los más pobres asisten menos a la escuela: por cada persona pobre que cursa estudios superiores, cinco personas adineradas lo hacen.

En las Pruebas Saber 2009, en Lenguaje “El 63% de los estudiantes de colegios privados está ubicado en los niveles satisfactorio y avanzado, lo que significa que casi las dos terceras partes tienen niveles de aprendizaje altos en las competencias exigidas en la evaluación. En contraste, en el sector oficial rural un porcentaje elevado de alumnos no demuestra los desempeños mínimos en el área (31%). Esta proporción es cuatro veces mayor que la observada en el sector privado y 10 puntos porcentuales más alta que la observada en los establecimientos oficiales de la zona urbana. En los NSE más bajos (1 y 2) en promedio 50 de cada 100 estudiantes tienen un desempeño mínimo en lenguaje.” Otro tanto sucede en el noveno grado donde el 43% de los estudiantes del país se ubica en el nivel mínimo de desempeño y donde el 18% está en el nivel de insatisfactorio. En la zona rural, aumenta la inequidad: en colegios oficiales rurales el 26% está en un nivel insuficiente y un 49% en un nivel mínimo. “Los resultados según niveles socioeconómicos son similares a los de quinto grado... los alumnos de los NSE 1 y 2 se concentran en

los niveles insuficiente y mínimo; en contraposición en el NSE 4 el 65% de los estudiantes alcanza o supera los desempeños esperados en el área (ICFES, 2009:49)”.

En las Pruebas Saber 2009, en matemáticas “el 44%, es decir, casi la mitad de los estudiantes, no alcanza los desempeños mínimos establecidos para superar la prueba. Esta proporción es 23 puntos porcentuales más alta que la observada en el área de lenguaje” (ICFES, 2009:68). El 31% de los estudiantes colombianos demuestra las competencias del nivel mínimo. Solo un 17% alcanza el nivel satisfactorio, que es el nivel esperado en la prueba. “El 60% de los estudiantes de las instituciones localizadas en zonas rurales no alcanza el nivel mínimo. En contraste, en los establecimientos ubicados en ciudades (oficiales y privados) estas proporciones son del 43% y 21% respectivamente...” (ICFES, 2009:70). Mientras el 51% de los estudiantes de colegios privados alcanzan o superan el desempeño esperado en las competencias, en los colegios rurales solo las alcanzan el 12%. “En el NSE 1, 65 de cada cien estudiantes no demuestran los desempeños mínimos establecidos, cifra que duplica la proporción ubicada en este nivel en el área de lenguaje... solo 10 de cada cien estudiantes del NSE uno alcanza o supera los desempeños adecuados en las competencias exigidas, en tanto que en el NSE 4, 55 de cada cien lo hacen. (ICFES, 2009:70). En noveno grado 52% de los estudiantes se ubica en el nivel mínimo y solo 10 de cada cien estudiantes superan las competencias esperadas. En los colegios rurales el 38% de los estudiantes no demuestran tener las competencias mínimas. Por NSE “se observan las mismas disparidades señaladas en lenguaje y matemáticas quinto grado. Mientras que en los NSE 1 y 2 el 45% y el 32% de los estudiantes, respectivamente, no alcanzan las competencias mínimas, en el NSE 4 esta proporción es del 9%.

Para finalizar, en ciencias naturales de quinto grado, 22% de los estudiantes están en el nivel insuficiente y el 52% de

los estudiantes se concentran en el nivel mínimo. Solo un 19% alcanza el nivel esperado en la prueba. Estos resultados se hacen aún más preocupantes cuando se examinan por zona y nivel socioeconómico. En los rurales el 31% está en el nivel insuficiente y el 43% en el nivel mínimo. En estrato 1 el 34% de los estudiantes está en nivel insuficiente y el 53% en un nivel mínimo. En 9º, el 17% de los estudiantes están en nivel insuficiente y de manera similar al 5º el 53% de los estudiantes se concentran en el nivel mínimo. En los rurales el 24% está en un nivel insuficiente y un 58% en un nivel mínimo y por nivel, el NSE 1 en un 30% tiene un nivel insuficiente y en un 56% un nivel mínimo.

En cuanto a la pertinencia (lo que la sociedad y sus sectores esperan de la educación), el MEN la asumió en la década pasada como pertinencia laboral; esto es, como la capacidad del sistema educativo para responder a las demandas de formación productiva que hacen los empleadores, y como un medio para disminuir la vulnerabilidad de los jóvenes en el mercado laboral, dado que son ellos quienes tienen el mayor índice de desempleo y el mayor tiempo de desocupación. En la mira de garantizar oportunidades laborales para los jóvenes en los dos últimos grados de la escolaridad (décimo y undécimo), se desarrolló un amplio programa de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–, que apunta a dotar a los estudiantes de competencias laborales específicas en el campo técnico y a garantizar su ingreso al nivel técnico, tecnológico y profesional de la educación superior. Pese a la importancia de la iniciativa, al finalizar la década se seguían manteniendo los índices de desempleo juvenil, al tiempo que las tasas de deserción universitaria eran muy altas, con lo cual se ha vuelto a debatir sobre las posibilidades y naturaleza de la formación en los últimos grados de la escolaridad.

Al tiempo que la situación invita a revisar las causas estructurales que mantienen la desocupación juvenil y la deserción

universitaria, se ha vuelto a retomar la idea de un concepto de pertinencia educativa más amplio que incluya la pertinencia social (el Proyecto de vida de los jóvenes, la crisis de valores, su relación con la sociedad civil, el cambio cultural, la identidad de las minorías étnicas) y la pertinencia regional que supone nuestra megadiversidad ambiental y cultural (planes de desarrollo, iniciativas y perspectivas regionales e investigación). En esa perspectiva, el trabajo con las familias pasa a tener una gran importancia, toda vez que son los padres y madres quienes más demandan a la escuela la formación social de sus hijos.

En conclusión, los puntajes de calidad de la educación presentados suelen ser aún más bajos en poblaciones rurales, indígenas y afrocolombianas, al tiempo que los jóvenes mantienen su vulnerabilidad social en relación al acceso temprano al mercado laboral. Con estas evidencias, el problema de la equidad y la pertinencia, junto con el de la calidad, han venido ganando terreno como los mayores retos de la educación colombiana y del país.

La práctica docente y los principios pedagógicos

El problema de la calidad de la educación constituye una situación generalizada en los sistemas educativos de diferentes países (PREAL, 2006). Los aumentos de cobertura que se lograron en los países latinoamericanos a partir de la segunda mitad del siglo pasado no se han correspondido con una educación que se ajuste a los cambios sociales de la época y, de no intervenir, los desfases podrían agudizarse aún más. Frente a esta situación han surgido diversas reflexiones y críticas en los programas de formación inicial de docentes en servicio. En general se encuentra que no necesariamente los programas de formación en servicio se corresponden con un mejor desempeño de los estudiantes y que incluso, la formación avanzada de los docentes puede llegar a interferir, como se encontró en las Pruebas Saber inicialmente aplicadas, en donde la correlación entre formación

docente y desempeño de los estudiantes se daba en forma de U invertida, esto es, que llegado a un punto de profundización de la formación docente el desempeño de los estudiantes disminuía, probablemente por las nuevas expectativas de trabajo que puede llegar a tener el docente.

En relación a los programas de formación inicial de docentes se ha llamado la atención sobre la insuficiente relación entre el ambiente de aprendizaje universitario y el ambiente de aprendizaje escolar por el que se propugna; es decir, que los modelos, enfoques y estrategias innovativas de las que se habla en la educación universitaria no necesariamente se ponen allí en práctica y, por ende, los discursos pedagógicos y didácticos suelen ser abordados de manera formal y sin la experiencia necesaria que permita la afectación de los educandos. Los modelos de formación universitaria suelen seguir un ciclo de teoría-práctica regido por la transmisión de conocimiento y, con frecuencia el contacto directo e intensivo de los estudiantes con las realidades escolares suele ser distante y circunscrito al último ciclo de formación.

En la formación de maestros en servicio, cuando se implementan programas masivos, estos suelen ser poco flexibles y es común que no se aprovechen lo suficiente y, por el contrario, se ignoren los conocimientos, necesidades e intereses de los maestros y sus condiciones de tiempo y de recursos. En esos casos, se tiende más a la corrección de errores o a la superación de insuficiencias, que a estimular los aciertos y avances. Se suele asumir a los docentes como capacitados sin consultar con ellos los planes de formación. En los casos donde la capacitación hace parte de programas estatales, la formación puede llegar a limitarse a ser un instrumento para persuadir y aplicar una política (Torres, 1996).

Fullan (2002), en una revisión sobre los programas de formación de docentes asociados al cambio educativo pone

de presente que, luego de buscar implementar programas generalizados y masivos de formación docente como apoyo a la aplicación de reformas y programas nacionales, desde los años 80 la atención de la formación empieza a incluir la perspectiva de las comunidades educativas y las dinámicas que se suscitan al interior de los planteles. Más reciente, se incluye la atención hacia los aspectos organizativos, culturales, éticos y emocionales como aspectos centrales del cambio. No obstante, persisten aún arraigados imaginarios y prácticas sobre los que la Unesco llamó la atención tiempo atrás:

- ⌘ Asumir que la formación es inversamente proporcional al nivel de enseñanza, con lo cual se desconoce la importancia y complejidad de la enseñanza escolar inicial.
- ⌘ Asumir procesos de formación individual, a unos pocos docentes de la localidad o en “cascada”, sin considerar como parte integral de los Proyectos de formación los mecanismos que garanticen que en efecto se llegue a un número importante de maestros en cada institución o a la escuela.
- ⌘ Ofrecer la formación fuera del lugar de trabajo y sin que los capacitadores tengan mayor contacto directo con las escuelas.
- ⌘ Limitar la formación a una capacitación breve y sin apoyo a los procesos que esta pueda generar en los planteles.
- ⌘ Centrarse en el evento (curso, seminario, taller) como modalidad de formación de docentes, descuidando otras modalidades como el intercambio horizontal, los debates entre colegas, la observación de clases, la formación a distancia, las pasantías...

- ⌘ Disociar los asuntos administrativos de los pedagógicos.
- ⌘ Considerar que educar y capacitar son tareas formales y rígidas, negando la importancia de un entorno informal, la lúdica y el disfrute personal en el aprendizaje y la comunicación (Torres, 1996).

De esta manera, a la crisis que resulta de las dificultades actuales de la escuela para ajustarse a los cambios sociales, se suma la crisis de una formación docente que mantiene viejos paradigmas a ser superados. Los cambios en el contexto, la educación y la formación de docentes suponen esfuerzos decididos de múltiples actores. Saberes y prácticas sociales que en el pasado fueron funcionales, con los cambios de contexto ya no lo son, por lo cual se generan múltiples contradicciones en el sector educativo, cuando los cambios de contexto no se corresponden con cambios en la escuela y en los procesos de formación docente, y cuando los procesos de formación docente no se corresponden con los discursos que promueven.

Reforma educativa y cambio en las instituciones

Las reformas educativas y la necesidad de
ahondar en los cambios

El Proyecto Educativo Institucional –PEI– como horizonte estratégico de sentido para la acción educativa fue instaurado con la Ley General de Educación en un contexto donde se impulsó la descentralización y en un marco reformista que propugnó por la autonomía escolar. El PEI produjo una amplia movilización en los maestros de todo el país y tuvo un fuerte impacto en la reflexión pedagógica de los docentes en la

segunda mitad de los 90, aunque con frecuencia el desarrollo de los PEI no logró trascender el plano teleológico de los valores, principios, fines y objetivos institucionales y de las áreas. El debate alrededor de los PEI, que en general buscaron una mayor pertinencia o relevancia de los procesos educativos en relación a los contextos locales y regionales, y desarrollaron una fuerte reflexión pedagógica que los sensibilizó frente al cambio educativo, fue disminuyendo con la Ley 715 y las dinámicas institucionales de tendencia centralizadora que produjeron las fusiones de planteles, la ampliación de cobertura y la formulación de los estándares curriculares y los PMI.

Con base en la reforma de 2001 (Ley 715), en el 2002 el MEN formula estándares de competencias (aprendizajes básicos nacionales) en matemáticas y lenguaje, y en el 2004 estándares en ciencias sociales y naturales, buscando mejorar la calidad de la educación entendida como mayores niveles de aprendizaje medidos a través de las Pruebas nacionales Saber, que conforme a la Ley General de Educación se aplican de manera censal cada tres años. Se entiende la competencia como un Saber Hacer en contexto. Con ello, el MEN insiste a los educadores colombianos en la necesidad de trascender la educación memorística y repetitiva, e incluso el aprendizaje de contenidos meramente cognitivos. A cambio, se propende porque los estudiantes resuelvan problemas, conozcan cómo aprender a aprender en cada una de las áreas, entre otros.

A lo largo de una década, se ha buscado que los planteles ajusten sus currículos, planes de estudio y en general sus procesos de enseñanza aprendizaje de manera que incluyan en ellos los estándares de competencias, y tengan también en cuenta los lineamientos curriculares que expidió el MEN para cada una de las áreas en 1997. No obstante, un sector de los maestros se resiste y considera los estándares como un mecanismo restrictivo que limita la autonomía institucional, pese a que son

amplios en su formulación. Otro sector, aunque en apariencia los acoge, termina ajustándolos o acomodándolos a prácticas que son justamente las que se busca superar con los estándares. Otros, se interesan en su desarrollo pero con frecuencia encuentran dificultades para llevarlos al aula, dado que la capacitación recibida no ha tenido la suficiente profundidad que amerita la complejidad de los estándares. Los persistentes resultados de las Pruebas Saber muestran la necesidad de ahondar el trabajo de formación disciplinar y didáctico en relación con los estándares.

De otra parte, la Ley General proyectó dos grandes grupos de establecimientos educativos: centros educativos con ciclo hasta 9º, e instituciones educativas con ciclos hasta 11º. En los primeros años de 2000 se procedió a fusionar escuelas pequeñas en planteles que contaban con secundaria y media sin que hubiesen criterios consistentes de una entidad territorial a otra y “sin un acompañamiento que permitiera integrar realmente los niveles y las sedes” (MEN, 2010: 161). Al mismo tiempo, se desarrolló una política de aumento de cobertura, que sumada a la fusión transformó la organización y la administración de las instituciones sin que ello fuese acompañado de procesos de formación sistemática para los directivos docentes. En algunas entidades territoriales, el aumento en el tamaño de las instituciones tampoco se correspondió con el incremento de personal administrativo. A cambio, aumentaron de manera significativa las funciones administrativas de los directivos docentes, lo que ha repercutido en el tiempo que disponen para la orientación pedagógica de sus planteles y para liderar los procesos de mejoramiento que se requieren para responder a los retos que plantean los estándares curriculares.

Directivos idealizados y modelos de dirección

En su trabajo doctoral sobre la dirección escolar en Colombia, Ávila (2008) muestra las diferentes tensiones que

experimentan los directivos docentes en Colombia. En el discurso educativo son asumidos como líderes de la reforma aunque en la legislación educativa poco margen se les deja para la toma de decisiones. Dentro de la institución aún se les sigue percibiendo como el “compañero docente” con funciones directivas que caracterizó el cargo antes de la Ley General de Educación y en especial, antes de la Ley 715 a raíz de la cual se reglamentaron numerosas funciones administrativas para los rectores y directivos docentes. En este campo complejo y a menudo contradictorio donde la rectoría escolar constituye un nivel articulador entre el campo macropolítico estatal y el campo micropolítico escolar la investigadora en mención encuentra diferentes fuerzas y tensiones.

De una parte, hoy día los rectores son “halados hacia afuera” en función de la búsqueda de recursos y el control ejercido por los gobiernos locales y las autoridades educativas. Allí, los directivos docentes experimentan roles propios de la organización burocrática y están siendo permeados cada vez más por discursos y funciones en donde se son asumidos y con frecuencia se asumen como “gerentes educativos”.

De otra parte, son halados hacia la rendición de cuentas en función de la progresiva instauración de los sistemas de información del nivel central del MEN referidos al acceso, la permanencia, la cobertura, la calidad, la información financiera y administrativa, entre otras. Se constata allí una sensación de impotencia, en tanto de manera particular las instituciones pequeñas no cuentan con los recursos informáticos y con el personal administrativo de apoyo requerido para estas demandantes tareas. En la rendición de cuentas se incluyen también las presiones del nivel central y las resistencias de los maestros alrededor de los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales, así como las presiones de los padres y madres de familia hacia otras perspectivas de formación no necesarias de coincidir

con los intereses que se movilizan alrededor de las pruebas de desempeño.

Por último, el rector es halado hacia el disciplinamiento de los maestros, rol en el cual se le han atribuido nuevas funciones a través de la legislación educativa de la última década a través de la evaluación del desempeño, medidas relacionadas con la jornada laboral, entre otras, que a la postre han venido endureciendo la autoridad de los directivos al tiempo que circula en las instituciones un discurso y unas prácticas alrededor de la participación escolar. La fuerte resistencia de los maestros a muchas de estas reglamentaciones ha producido una aplicación flexible de las normas al interior de los planteles.

En este contexto, el Proyecto EQA parte de reconocer estas dinámicas propias de la micropolítica escolar, crea puentes dialógicos entre directivos docentes y maestros líderes pedagógicos, reivindica y fortalece el liderazgo pedagógico de los directivos docentes, y subraya la necesidad de un acompañamiento que en la perspectiva sistémica antes anotada parta de reconocer y fortalecer los mecanismos de autoridad, participación y organización dentro de los planteles como una condición importante para la generación de cambios micro en otros niveles de la institución educativa.

Contexto

El Proyecto EQA inició su recorrido en el 2008 y a la fecha se ha desarrollado con seis grupos de instituciones educativas, de doce municipios de Colombia, beneficiando a 61 instituciones educativas, 303 directivos docentes, 1.790 docentes y 97.207 estudiantes. La tabla 4 (ver página siguiente), muestra las instituciones participantes. En algunas, el Proyecto sigue en

TABLA 4
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES

FECHA EJECUCIÓN	INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES	COBERTURA	ALIADOS
2008-2010	Cinco instituciones de municipios del Atlántico y 3 instituciones del Distrito de Barranquilla	Directivos Docentes Estudiantes	SEM - SED
2008-2010	Dos instituciones educativas de los municipios del Atlántico y 10 IE del Distrito de Barranquilla	Directivos Docentes Estudiantes	SEM – SED, Fundación Amigos de los Niños
2011 en curso	Diez instituciones educativas del Municipio de Sabanalarga	Directivos Docentes Estudiantes	SED Municipio de Sabanalarga
2011 en curso	Diez instituciones educativas en la ciudad de Cúcuta	Directivos Docentes Estudiantes	SEM Fundación Terpel
2011 en curso	Diez instituciones educativas en la ciudad de Montería	Directivos Docentes Estudiantes	SEM Fundación Terpel
2011 en curso	Diez instituciones educativas en la ciudad de Neiva	Directivos Docentes Estudiantes	SEM Fundación Terpel

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

implementación hasta el momento de elaborar este texto, y esas experiencias han sido tenidas en cuenta toda vez que en los más recientes desarrollos del Proyecto se ha venido avanzando en nuevas formulaciones y prácticas que son necesario incluir.¹

¹ Esta publicación corresponde a los resultados de las instituciones educativas participantes del Proyecto Escuelas que Aprenden apoyadas por la Fundación Promigas (2008-2010) y aquellas que participaron de la alianza con la Fundación Amigos de los Niños, Children International Barranquilla (2008-2010).

Las instituciones educativas están ubicadas en zonas urbanas y en zonas rurales de nivel socioeconómico 1 y 2; por lo general, en barriadas populares con muy diversos grados de articulación a su contexto. Los tamaños de las instituciones varían de manera sustancial, así como su planta docente y la proporción de nombrados y por contrato. En general, se cuenta con directivos docentes con amplia experiencia en el sector educativo y con un número importante de maestros vinculados mediante el Decreto 1278 de 2002.

Las instituciones participantes son seleccionadas luego de una amplia convocatoria. Para su selección se aplicó un instrumento de potencial de cambio, y entre varios factores se tuvo en cuenta el interés explícito de la institución para participar en el Proyecto. Al inicio del Proyecto, existían muy diversos niveles de consolidación institucional, organizativa y didáctica dentro de las instituciones, y también muy diversas formas de autoridad y liderazgo en los directivos docentes y de liderazgo pedagógico en los maestros.

Los equipos de gestión de las Escuelas Que Aprenden

Alianzas para mejorar la educación

Como es política de la Fundación Promigas, el Proyecto EQA se desarrolla en asocio con las autoridades educativas de las entidades territoriales, con quienes se establecen alianzas desde un inicio para la convocatoria, la selección conjunta de los planteles y el acompañamiento a las instituciones. En las sucesivas aplicaciones del Proyecto se ha trabajado en conjunto con las secretarías de educación departamentales y municipales de las respectivas entidades territoriales.

También el Proyecto ha buscado alianzas con organizaciones afines con quienes la Fundación comparte la convicción sobre la importancia de la educación en el desarrollo social y la reducción de la inequidad y sobre la necesidad de un acompañamiento continuo que potencie las acciones actuales de los educadores. En el desarrollo del Proyecto con los primeros grupos se contó con la participación de la Fundación Amigos de los Niños y actualmente se cuenta con la participación de la Fundación Terpel y Genesis Foundation para el desarrollo preliminar del Proyecto en los municipios de Cúcuta, Neiva y Montería, y se ha previsto la transferencia del Proyecto de manera que puedan cubrirse nuevos municipios e instituciones.

Características de los equipos de gestión institucional

El Proyecto convoca en cada institución diversos equipos para cada uno de los niveles que cubre. En sus inicios, el equipo de gestión institucional abordó tanto el liderazgo del PMI como el Plan de Desarrollo Curricular –PDC–. La experiencia mostró que si bien los equipos alcanzaban un alto grado de cualificación en parte por ello se tendía a reducir la participación de otros actores institucionales.

En la actualidad, los equipos de gestión se estructuran así:

- ⌘ Equipo de plan de mejoramiento (PMI): incluye el rector, un coordinador y docentes.
- ⌘ Equipo de plan de desarrollo curricular (PDC): incluye un coordinador y docentes.
- ⌘ Equipo de comprensión y producción textual: incluye un coordinador y docentes de preescolar y básica primaria.

- ⌘ Equipo de pensamiento matemático: incluye un coordinador y docentes de preescolar y básica primaria.
- ⌘ Equipo de escuela de familia: incluye el psicorientador o quien desempeñe un rol similar, un docente y padres y madres de familia.

Dado que el potencial humano de cada una de las instituciones participantes es la base fundamental sobre la que se desarrolla el Proyecto, los mecanismos de conformación de los equipos son básicos para garantizar la buena marcha de las acciones. Para la conformación de los equipos se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- ⌘ **Interés:** se priorizan coordinadores, docentes, padres y madres con deseo de desarrollo profesional, interés manifiesto en aprender y aportar a otros y acciones previas de apoyo institucional. Se enfatiza que los procesos de formación no son de nivelación para maestros que lo requieran, sino de proyección de los maestros interesados.
- ⌘ **Representatividad:** se seleccionan de diferentes sedes, jornadas y ciclos escolares. Se subraya aquí la importancia de garantizar mecanismos y estrategias de comunicación, socialización y autoformación docente basadas en el trabajo cooperativo y que luego resulten en un aprendizaje institucional extenso.
- ⌘ **Permanencia:** coordinadores y docentes que no estén a punto de retirarse, teniendo en cuenta que en algunas instituciones y regiones hay un alto porcentaje de maestros en esa situación. El mismo criterio se mantiene con los padres y madres de familia.

- ⌘ Cobertura: para cada uno de los equipos se busca trabajar con el mayor número posible de participantes teniendo en cuenta la importancia de formar y movilizar ampliamente los docentes, padres y madres de familia.
- ⌘ Articulación: finalmente se busca que en el equipo de PMI esté presente el rector, así como en los dos seminarios iniciales de PDC donde se toman decisiones claves para la institución, que en los equipos de PDC que se conforman luego de elaborar el PMI participen uno o dos docentes del equipo de gestión del PMI; que en los equipos de matemáticas y lenguaje estén los coordinadores académicos (o maestros líderes que hagan una labor de coordinación si fuese necesario) y que en el equipo de familia esté presente la psicorientadora.

A su vez, se prevé de antemano la relación entre los diferentes equipos, toda vez que el trabajo de aula y con padres y madres de familia necesariamente debe estar articulado al de PDC, y a su vez estos dos deben hacer parte del PMI.

También se cuenta con un equipo técnico conformado por representantes de rectores y docentes que se reúne periódicamente con la coordinación y el acompañante local del Proyecto para evaluar el desarrollo de los procesos de cambio del Proyecto y la labor de los asesores especializados, así como para coordinar las acciones con las autoridades educativas locales.

Para la conformación y la interacción con los equipos se tienen en cuenta los siguientes principios:

- ⌘ La participación voluntaria de los participantes. La voluntad de cambio es fundamental en el proceso y no puede ser impuesta. Se subraya la importancia y el compromiso de los rectores y directores para estar presentes en los seminarios talleres y en el trabajo de los equipos

y su papel fundamental en el cambio educativo (Ávila, 2009), así como la necesidad de su presencia real y continua en los cambios estructurales que se buscan.

- ⌘ El reconocimiento de los saberes y experiencias. Se subraya el Proyecto como un lugar de intercambio de experiencias, crecimiento mutuo y apoyo solidario, atributos fundamentales en la educación, al tiempo que se reconoce la importancia de la asesoría para favorecer el diálogo de saberes y al mismo tiempo brindar nuevos elementos.
- ⌘ El reconocimiento de los procesos organizativos y pedagógicos existentes en los planteles. Desde un inicio se exploran estos procesos y con base en los resultados y en la manera como se observa la conformación de los equipos, cuando es del caso se hacen sugerencias de ajustes.

Los equipos de acompañamiento

El Proyecto articula la labor de un conjunto de profesionales que desde diferentes campos acompañan las labores de los equipos.

Acompañantes especializados

Se trata de expertos en los diferentes niveles del Proyecto: planeación, direccionamiento y gestión escolar; diseño curricular y didáctica general, trabajo escolar con familias y didácticas del lenguaje y de las matemáticas. Su labor conjuga tanto los conocimientos disciplinares de los campos a su cargo como los saberes procedimentales requeridos para la animación, apropiación y desarrollo de cambios al interior de los planteles;

la capacidad de comunicación con los actores educativos como el manejo conceptual; el conocimiento específico de su campo y la familiaridad con la vida de las escuelas. En las aplicaciones de EQA que sirven de base a este documento, el acompañamiento especializado ha estado a cargo de la Fundación Caminos de Identidad –Fucai–.

El rol central de los acompañantes especializados se centra en la activación, acompañamiento y evaluación de los procesos de cambio. Para ello, diseñan y aplican instrumentos que permiten determinar el nivel de entrada de los participantes y en algunos campos, sus actitudes e intereses, incluyendo cuando es del caso aspectos atinentes a la vida institucional. Por ejemplo, en el caso de la comprensión y la producción textual se exploran las prácticas lectoras de los docentes y las estrategias metodológicas que emplean, así como la organización institucional de la lectura y la escritura en las aulas. En las escuelas de familia se exploran las prácticas de trabajo institucional y de los maestros con los padres y madres. De manera permanente, el acompañante especializado monitorea el desarrollo de los procesos a su cargo y finalizado el trabajo de acompañamiento replica las mediciones iniciales y determina el nivel de salida de los participantes y procesos.

Otra de las labores centrales del acompañante especializado es el diseño y el desarrollo de procesos de formación que promueven y preparan para los cambios, permiten su planificación y el desarrollo de estrategias a ser implementadas al interior de los planteles. Como parte de la metodología del Proyecto sus talleres se diseñan como ambientes de aprendizaje en donde los educadores experimentan el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la recuperación y enriquecimiento de sus experiencias, al tiempo que se adentran en otras perspectivas aportadas por la asesoría. En general, el proceso metodológico

en los diferentes talleres parte del reconocimiento de las realidades institucionales, sus avances y problemas; sigue con el trabajo colectivo de los participantes y los aportes de la asesoría encaminados a comprender mejor las realidades y apropiar las conceptualizaciones requeridas. Conforme a la metodología de taller, en un tercer momento se preparan y se experimentan las acciones y las estrategias a seguir.

Una labor característica y central del Proyecto es el acompañamiento *in situ*, mediante un trabajo en la institución educativa que cubre tanto los equipos con los que se realiza la formación como las directivas y otros docentes y padres y madres de familia a los que espera impactar el Proyecto. Periódicamente y atendiendo a las características de las instituciones y grupos el acompañante especializado trabaja con todos los docentes de la institución, la sede o con pequeños grupos de docentes o con grupos de padres y madres en el caso de las escuelas de familia. Por ejemplo, cuando se encuentran resistencias hacia el trabajo de los equipos por parte de un sector de los docentes es importante la labor de mediación mediante el trabajo colectivo con todos los docentes. También se incluyen aquí reuniones con directivos docentes para asesorar el trabajo del equipo en el plantel y procurar los apoyos requeridos.

Por último, los acompañantes especializados tienen a cargo el ajuste permanente de los materiales de trabajo de acuerdo a las características de los grupos y los procesos de cambio que se van dando, la elaboración permanente de informes sobre el desarrollo de los seminarios talleres, el acompañamiento y los procesos y productos que se dan. El trabajo de ajuste de los materiales es una labor que suele convocar el trabajo en equipo de los acompañantes, toda vez que los diferentes niveles del Proyecto se afectan mutuamente.

Estos ajustes son revisados previamente en Fucai por la coordinación del área de educación y luego se estudian con la gerencia del Proyecto en la Fundación Promigas. La elaboración de los informes cumple varias funciones: informa de la labor del acompañante y contribuye a su monitoreo y al de los procesos a su cargo, aporta al ordenamiento del trabajo e informa de sus resultados a la institución educativa y a todos los profesionales que participan en el Proyecto favoreciendo el trabajo conjunto. Para ello, el Proyecto cuenta con un portal en la web donde los diferentes actores tienen acceso a esta información.

Acompañantes locales

Son profesionales de las ciencias sociales, que viven en la entidad territorial en donde se desarrolla el Proyecto y cuya labor central es interpretar y evaluar las dinámicas que surgen entre la relación comunidad educativa- acompañante especializado, tomando decisiones *in situ* que contribuyen a su fortalecimiento, enriqueciendo la dinámica de mediación y apoyando la gestión logística requerida para el acompañamiento.

Al iniciar el Proyecto, las acompañantes locales contribuyen a la recolección de información de contexto. Su conocimiento de la entidad territorial contribuye a la comprensión de las dinámicas locales, al establecimiento de enlaces con las autoridades educativas, la convocatoria inicial a todas las instituciones, el levantamiento de una línea de base sobre potencial de cambio y la formalización de los compromisos con las instituciones seleccionadas, así como a la interacción inicial que establecen los acompañantes especializados con las instituciones.

Con el desarrollo del Proyecto, la acompañante local monitorea los procesos de cambio y las dinámicas, ya sea de movilización de equipos, directivos, docentes, padres y madres de familia, ya sea de resistencia frente al Proyecto. En este último

caso, el acompañante alerta sobre las situaciones que perturban la marcha del Proyecto, propone acciones y ajustes y acompaña la resolución de los problemas que se puedan estar dando. También, orienta a los participantes en las tareas definidas por el acompañante especializado y hace seguimiento a su desarrollo. Cuando es del caso, propone complementos y planes de mejoramiento para fortalecer la mediación, tanto como del acompañante especializado.

También el acompañante local contribuye a la evaluación del Proyecto, apoya la aplicación y avala la objetividad de las pruebas de entrada y de salida, aporta ideas sobre los ajustes que se requieren en el Proyecto o que sea necesario implementar en posteriores réplicas, apoya la evaluación de desempeño del acompañante especializado y la labor de la gerencia del Proyecto hacia las instituciones y los acompañantes especializados y viceversa, mediando algunas demandas de las instituciones y autoridades locales hacia la Fundación.

Gerencia del Proyecto

El gerente orienta, acompaña y evalúa el Proyecto asegurando su coherencia, eficacia e impacto. Toma decisiones sobre la dinámica del Proyecto en sus diferentes momentos, y tiene a cargo la gestión de conocimiento requerida para posteriores réplicas en una perspectiva de mejoramiento continuo.

Al inicio del Proyecto, en conjunto con los aliados y autoridades educativas participantes desarrolla los convenios requeridos, asegura condiciones básicas para su implementación, presenta el Proyecto y apoya y coordina la selección de las instituciones, la adaptación del Proyecto y el proceso de mediación a los contextos e instituciones participantes, aplica la línea de base general del Proyecto sobre potencial de cambio y la socializa a los acompañantes especializados y locales.

Con el desarrollo del Proyecto, la gerencia tiene a cargo la supervisión de su ejecución y del desarrollo de los procesos de cambio, así como la supervisión de la ejecución financiera del Proyecto. Para ello, monitorea el trabajo de los acompañantes locales y especializados, valida los ajustes y complementos propuestos para fortalecer la capacidad de cambio y conjuntamente con las instituciones, secretarías y aliados hace seguimiento a los resultados del Proyecto, fortaleciendo el trabajo interinstitucional, fomentando el compromiso y la participación y velando por el cumplimiento de los acuerdos.

En cuanto a la evaluación, es tarea del gerente evaluar la capacidad de cambio inicial de las instituciones participantes, velar por la correcta aplicación de las pruebas de entrada y de salida aplicadas en los diferentes niveles del Proyecto, ajustar con el acompañante especializado los programas de formación, verificar los cambios alcanzados y realizar meta-análisis de los Proyectos y de sus sistematizaciones, así como realizar la gestión del conocimiento al finalizar el Proyecto (recopilación de todos los insumos y materiales, introducción de ajustes y mejoras y producción de recomendaciones, nuevas estrategias y metodologías para posteriores aplicaciones).

En el caso del Proyecto Escuelas Que Aprenden Terpel, se ha contado con el apoyo de una coordinadora del Proyecto, que apoya las acciones de la gerencia.



2. PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO



PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO

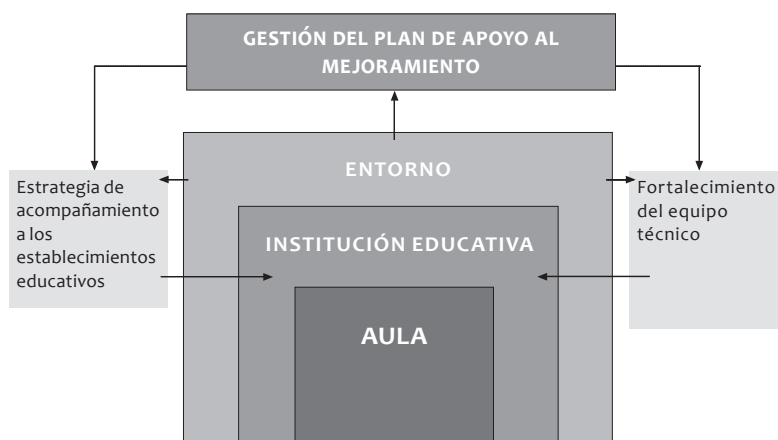
Propósitos

Objetivos

El Proyecto explicita desde su inicio, los siguientes objetivos según sus ámbitos de trabajo.

En el ámbito local, el esquema 9 presenta los objetivos que se están comenzando a implementar en las versiones más recientes del Proyecto, ya que en las aplicaciones iniciales este ámbito no se incluyó:

ESQUEMA 9
OBJETIVOS DEL ÁMBITO LOCAL. FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CON LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

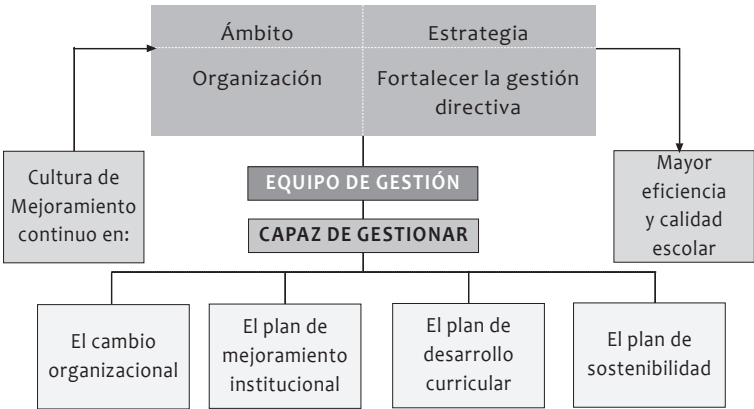


- ⌘ Fortalecer la gestión del plan de apoyo al mejoramiento (PAM) de las entidades territoriales donde se implementa el Proyecto.
- ⌘ Apoyar el desarrollo de una estrategia de acompañamiento a los planteles alrededor de la ejecución del Proyecto en particular y de los PMI en general.
- ⌘ Contribuir al fortalecimiento del equipo técnico de la entidad territorial.

En el ámbito institucional, el esquema 10 presenta sus principales intencionalidades:

- ⌘ Concertar y acompañar un proceso de gestión del cambio organizacional.
- ⌘ Cualificar y hacer seguimiento a un PMI de mediano plazo y para el primer año con la participación de la comunidad educativa, a cargo del equipo de gestión institucional.

ESQUEMA 10
OBJETIVOS DEL ÁMBITO INSTITUCIONAL:
ORGANIZACIÓN Y CURRÍCULO



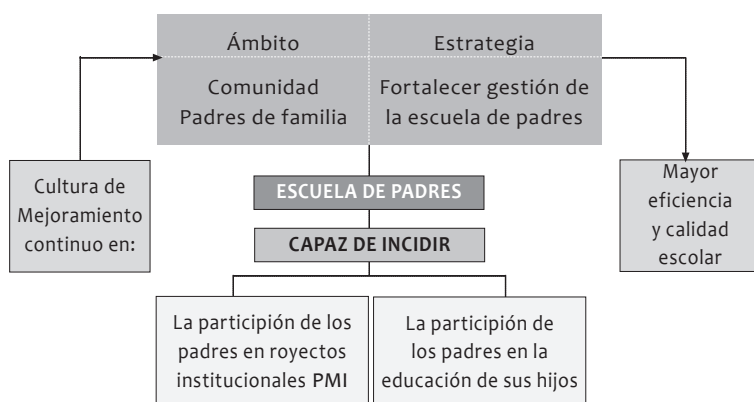
Fuente: Martín Gallego, J.

- ⌘ Asesorar el Plan de Desarrollo Curricular (PMI) para cuatro áreas básicas, con un eje transversal de competencias ciudadanas y laborales, a cargo del equipo de PDC.
- ⌘ Impulsar un Plan de Sostenibilidad para propiciar una conciencia institucional de cambio y mejoramiento continuo.
- ⌘ Soportar el quehacer institucional en una ética de responsabilidad.

En relación a los padres y madres de familia, el esquema 11 muestra los propósitos correspondientes:

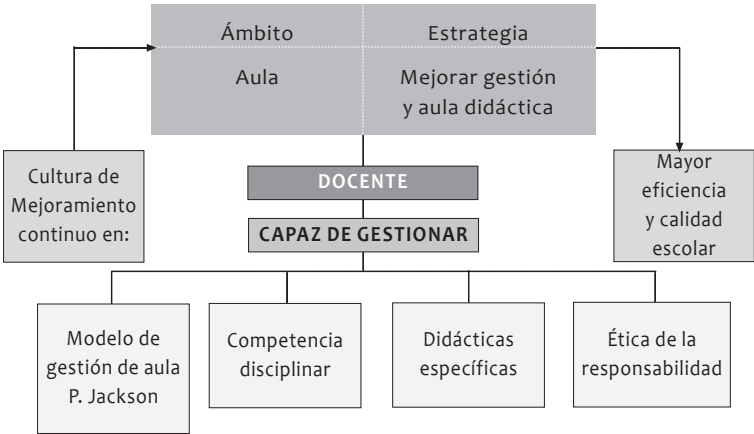
- ⌘ Apoyar la conformación o fortalecimiento de la Escuela de Familia.
- ⌘ Asesorar la puesta en marcha un plan de acción de un año para la Escuela de familia, a cargo del equipo de la Escuela.

ESQUEMA 11 OBJETIVOS DEL ÁMBITO INSTITUCIONAL: ESCUELA DE FAMILIA



Fuente: Martín Gallego, J.

ESQUEMA 12
OBJETIVOS DEL ÁMBITO DE AULA:
MATEMÁTICAS Y LENGUAJE



Fuente: Martín Gallego, J.

- ⌘ Identificar, formular y acompañar cuatro Proyectos de mejoramiento institucional con la comunidad educativa, uno en cada tópico del PMI.

En el ámbito de aula se busca (ver esquema 12):

- ⌘ Generar en los docentes de preescolar y de primaria de matemáticas y lenguaje un cambio de estilo pedagógico que modifique las metodologías y ambientes de aprendizaje, basados en el desarrollo del pensamiento matemático y de la comprensión y producción textual, a cargo de los equipos de esas áreas.
- ⌘ Propiciar una conciencia de mejoramiento continuo en el aula basada en el modelo de enseñanza de Philip Jackson (planeación y aplicación de situaciones

didácticas en todos los grados), a cargo de los equipos de esas áreas.

- ⌘ Apoyar la formulación de un plan de sostenibilidad para propiciar una conciencia institucional de cambio y mejoramiento continuo.
- ⌘ Soportar el quehacer del aula en una ética de responsabilidad.

A largo plazo, mediante el Proyecto la Fundación Promigas busca:

- ⌘ Aportar al mejoramiento de la calidad de la educación con equidad en la región Caribe.
- ⌘ Contribuir con elementos conceptuales y metodológicos en las iniciativas de cambio educativo implementadas por otras entidades y organizaciones.

Metodología

Ámbitos del Proyecto

Uno de los factores diferenciadores de EQA es su perspectiva multiámbitos en procura de garantizar que los resultados e impactos del Proyecto logren cambios intensos, extensos y profundos en la institución educativa, retomando las recomendaciones que se desprenden de la investigación educativa del mejoramiento. La tabla 5 (ver página siguiente) presenta los énfasis sobre los que focaliza cada uno de los ámbitos y la estrategia que se sigue.

Cada uno de los ámbitos responde a necesidades y problemáticas ampliamente reconocidas en el sector educativo colombiano, y se articula a las políticas y planes sectoriales de

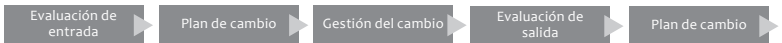
TABLA 5
ÉNFASIS Y ESTRATEGIAS DE LOS ÁMBITOS

ÁMBITO	ÉNFASIS	ESTRATEGIA
LOCAL	Acompañamiento a autoridades educativas locales	Fortalecimiento de la capacidad de acompañamiento local en las instituciones educativas
INSTITUCIONAL	Redireccionamiento estratégico y organizativo y planeación estratégica de la institución Actualización y desarrollo curricular Compromiso de la comunidad, en especial de los padres de familia	Fortalecimiento de la capacidad de gestión directiva y el liderazgo transformacional Desarrollo de acuerdos curriculares de innovación Mejora de la capacidad de gestión de la escuela de familia
AULA	Mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje transversal en lenguaje Mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el área de matemáticas	Apropiación disciplinar, innovaciones didácticas y desarrollo de ayudas educativas en comprensión y producción textual Apropiación disciplinar, innovaciones didácticas y desarrollo de ayudas educativas en pensamiento matemático

Fuente: Fundación Promigas

TABLA 6
ACTORES, ESTRATEGIAS Y RESULTADOS DEL ÁMBITO LOCAL

ACTORES	ESTRATEGIA	RESULTADOS
Funcionarios de la SED y SEM encargados de la supervisión	Fortalecimiento de la capacidad de acompañamiento local en las instituciones educativas	Mayor articulación de los PMI a los PAM y a los macroprocesos de las secretarías de educación



Fuente: Fundación Promigas

mejoramiento. Las estrategias resultan de la experiencia y los aprendizajes ganados a lo largo de los Proyectos. Tanto los ámbitos como las estrategias y las herramientas son permanentemente reajustados y recontextualizados conforme a las características de las instituciones con las que se trabaja. En las páginas siguientes se desarrolla cada uno de estos ámbitos.

Ámbito local

Este es un ámbito emergente en las Escuelas Que Aprenden desarrolladas en Cúcuta, Montería, Sabanalarga y Neiva (ver tabla 6). En los Proyectos previos desarrollados en Atlántico y Barranquilla se obtuvo la colaboración y acompañamiento de supervisores y directores de núcleo de las Secretarías de Educación; esta labor mostró la importancia de un abordaje más sistemático del ámbito local, de manera que las nuevas formas organizativas de las Secretarías de Educación alrededor de macroprocesos de gestión se articulen más claramente con el Proyecto y que los planes de acompañamiento municipal (PAM) alimenten y sean alimentados con el Proyecto. La asesoría prestada por la Fundación al Municipio de Sabanalarga para la elaboración de su Plan Decenal de Desarrollo Educativo constituyó una ocasión propicia para pensar y desarrollar el ámbito. La tabla 6 muestra como se busca una mayor articulación entre los procesos de mejoramiento de los planteles y los procesos de acompañamiento de las instituciones por parte de las secretarías.

El Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM) es la herramienta de gestión que usa la Secretaría de Educación para organizar, implementar, hacer seguimiento y evaluar las acciones de mejoramiento de la calidad de la educación en la entidad territorial. Responde al conjunto de necesidades de mejoramiento identificadas por el ente territorial en materia de calidad educativa y se espera que para su elaboración se sigan tres pasos:

⌘ Primer paso: Para su formulación se tienen en cuenta los planes del sector educativo (sectorial y decenal).

⌘ Segundo paso: A partir de las prioridades establecidas en los planes de educación, la entidad territorial hace un análisis detallado de las necesidades de mejoramiento de la calidad de la educación, con base en varios insumos, en particular los siguientes:

- ⌘ Los resultados de la evaluación de docentes, estudiantes (pruebas externas) y establecimientos educativos (autoevaluación institucional),
 - ⌘ El análisis de los PMI, y
 - ⌘ El análisis del contexto y las necesidades del ente territorial, como el nivel de ruralidad, la dinámica poblacional y las características de los grupos de población, entre otros aspectos.
- ⌘ Tercer paso: Las necesidades identificadas se traducen en acciones de mejoramiento de la calidad de la educación, organizadas en tres ejes que constituyen los componentes del PAM:

- 1 ⌘ Acompañamiento a los establecimientos educativos
 - 2 ⌘ Formación docente, y
 - 3 ⌘ Uso de tecnologías de información y comunicación.
- La siguiente gráfica muestra los elementos centrales presentes en la formulación del PAM.

Los tres componentes del PAM configuran la oferta de la entidad territorial para el mejoramiento de la calidad de la educación y constituyen un elemento básico para la organización del trabajo de equipo del área de calidad. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta un macro proceso de calidad que, a su vez, comprende dos procesos:

1. El proceso de gestión de la evaluación educativa, que busca la inclusión de los estándares de competencia en los planteles y el uso de resultados de las evaluaciones externas.
2. El proceso de mejoramiento continuo de los planteles, orientado a brindar asistencia técnica pedagógica a partir de los resultados de su gestión.

En síntesis, la formulación y ejecución del PAM es un escenario de:

- Alineación de la política educativa de calidad de la entidad territorial, delineada en el plan sectorial de educación, estructurada con mayor detalle en el PAM y desplegada en una estrategia de acompañamiento a los establecimientos educativos.
- Articulación de las ofertas interinstitucionales de apoyo a las instituciones educativas, con base en las prioridades de la entidad territorial.
- Despliegue coherente y oportuno del conjunto de acciones del ente territorial para el fortalecimiento de las instituciones educativas.

Ámbito institucional

La tabla 7 (ver página siguiente) muestra los dos ambientes de socialización fundamentales que cubre el Proyecto: la institución educativa y la familia. La institución escolar se aborda mediante el trabajo de gestión alrededor del direccionamiento del plantel, su proyección y organización y el desarrollo de acuerdos curriculares básicos. La familia, mediante la cualificación de la Escuela de familia encaminada a mejorar la labor formativa de los padres y madres de familia y su relación

TABLA 7
ACTORES, ESTRATEGIAS Y RESULTADOS
DEL ÁMBITO INSTITUCIONAL

ACTORES	ESTRATEGIA	RESULTADOS
Equipo de gestión institucional	Fortalecimiento de la capacidad de gestión directiva y el liderazgo transformacional	Mejora el liderazgo institucional, el direccionamiento estratégico, la capacidad para gestionar el cambio y el PMI
	Desarrollo de acuerdos curriculares de innovación	Mejora la aplicación de los planes de estudio (de área, aula y Proyectos)
Equipo de padres, madres y docentes	Mejora de la capacidad de gestión de la Escuela de familia	Mayor participación de las familias en los procesos de formación



Fuente: Fundación Promigas

con la institución educativa. La tabla 7 sintetiza las estrategias y resultados del ámbito.

En el campo institucional la estrategia cubre tanto la gestión directiva de rectores y coordinadores, como la gestión pedagógica de docentes. En ambos casos, se busca fortalecer un estilo de liderazgo transformacional que parte de desarrollar los potenciales humanos de los educadores. Dada su importancia para el desarrollo del Proyecto y para la sostenibilidad de las acciones, uno de los resultados es el mantenimiento y ejercicio del liderazgo institucional alrededor del redireccionamiento estratégico y de fortalecer la capacidad de los equipos de gestión para liderar los procesos de mejoramiento institucional, teniendo en cuenta el reconocido impacto que ellos tienen en el cambio escolar.

En el ámbito institucional, la evaluación de entrada contiene el instrumento de potencial de cambio que se aplica

para la selección de las instituciones, y las evaluaciones específicas de este ámbito que se hacen participativamente con los equipos. En el caso de la gestión institucional, incluye una evaluación diagnóstica mediante un análisis DOFA de las áreas de gestión directiva, académica, comunitaria y administrativa–financiera. Con el desarrollo del Proyecto, se levanta una línea de base relacionada con el desarrollo del modelo pedagógico, el plan de estudios y los planes de aula. En el caso de la Escuela de familia incluye también una evaluación pormenorizada de la trayectoria y las características de la participación de los padres y madres de familia en los procesos formativos de la institución.

Con base en los resultados se desarrolla un plan de cambio a través del PMI, el PDC y la Escuela de familia. Por lo general, la gestión del cambio corre paralela al desarrollo de los planes, de manera que los cambios se dan de manera gradual y sin que tengan que pasar largos lapsos entre el estudio y la planeación de alternativas y su implementación. Por el contrario, la pronta aplicación de las innovaciones e iniciativas legitima los ejercicios de planeación, creando las condiciones para su paulatina extensión en las diferentes sedes, jornadas y ciclos de la institución.

Aunque en apariencia la formación y acompañamiento para la formulación de los PMI podría constituir un campo de trabajo agotado dados los diferentes programas de capacitación que se han dado en los últimos años, nuestra experiencia indica que es necesario mantener los esfuerzos ya emprendidos por el gobierno, universidades y otros actores que apoyan el cambio escolar. Ello porque mucha de la formación impartida en su momento se concentró en los directivos docentes, sin que la idea de un PMI elaborado y ejecutado colectivamente haya calado de manera amplia en las instituciones. Por demás, el trabajo de planeación prospectiva es una actividad reciente en los planteles que no deja de ser compleja para los educadores.

Para el desarrollo del PMI se tienen en cuenta las formulaciones gubernamentales (MEN, 2008), que a su vez retoman los hallazgos del movimiento de mejoramiento escolar y del movimiento de las escuelas eficaces. También se tienen en cuenta las recientes demandas del Sistema de información y gestión de la calidad educativa –SIGCE-. Además, se incluyen elementos adicionales que permiten superar algunas restricciones del enfoque de mejoramiento del MEN, centrado en una visión retro prospectiva (problemas a partir de los cuales se establecen prioridades de mejoramiento), sin incluir una visión prospectiva (nuevas perspectivas de cambio que no es perentorio correspondan a necesidades priorizadas) y centrado en una visión analítica de los procesos de mejoramiento que dificulta el desarrollo de una visión sistémica en donde se reconozcan las interdependencias entre ellos.

En el campo del PDC se tienen en cuenta tanto los requerimientos estatales básicos para los planes de estudio como formulaciones con diversas perspectivas que provienen del campo de la teoría curricular (Díaz, 2002; Stenhouse, 2007, et al.). Desde 1995, el país ha venido avanzado en el desarrollo de criterios nacionales en torno a los resultados esperados del aprendizaje. Se trata de un campo complejo y extenso en el que no siempre los maestros hacen las conexiones entre diferentes avances, y a ello podría haber contribuido la manera como se dieron algunos cambios: las declaraciones oficiales en torno a indicadores de logros sin explicitar los logros (Resolución 2343 de 1995); la expedición de los lineamientos curriculares en donde emergen las competencias curriculares y su posterior desarrollo con nuevas competencias por el ICFES, los estándares de 2002 y 2004 (sin que en algunos de ellos se expliciten de forma clara las competencias), las diversas versiones de competencias producidas por las editoriales, universidades y ONG, y más recientemente, la introducción del concepto de desempeño sin mayores explicaciones a los maestros en el Decreto 1290.

Como consecuencia, se tienen hoy unos planes sincréticos en donde con frecuencia se encuentran simultáneamente logros, competencias, desempeños, sin establecer las debidas diferencias. Pese a que los lineamientos de política curricular reorientan y focalizan los planes de estudio alrededor de procesos de aprendizaje y contenidos esenciales, estos siguen siendo extensos y centrados en contenidos, algunos desuetos y otros innecesarios. Es frecuente que en una misma institución existan diferentes planes de estudio de una jornada y de una sede a otra, y que ello obedezca a la carencia de estrategias y acuerdos pedagógicos antes que a una perspectiva pedagógica.

En consecuencia, la estrategia para el PDC contempla el retorno a unos planes de estudio que retomen las formulaciones centrales de las áreas, permitan una clara articulación con los estándares nacionales al tiempo que consultan las demandas locales e intereses de los maestros, las familias y los estudiantes. Los planes incluyen tanto la programación anual o plan de área general para la institución, como los planes de aula orientados para todos los maestros con base en un modelo pedagógico institucional. También incluye los diferentes Proyectos de aula orientados por una perspectiva de Proyectos pedagógicos, antes que por una perspectiva de Proyectos de desarrollo social.

En cuanto a las escuelas de familia, el trabajo de acompañamiento tiene en cuenta diversos lineamientos de organismos internacionales como la UNESCO y la UNICEF, y de entidades nacionales que han legislado al respecto:

- ⌘ Constitución Política de Colombia: Art. 42 y 67.
- ⌘ Ley General de la Educación: Art.7 literales d,f, g.
- ⌘ Decreto 1286 de 2005: Art. 2 (Literales e,i), Art.3 (Literales d,g) Art.7 (Literal e) Art.10 (Literal e,d,f).

- ⌘ Ley 1404 de 2010, por la cual se crea el programa de Escuela para padres y madres en las instituciones de educación básica y media del país.
- ⌘ Ley de infancia y adolescencia.
- ⌘ Ley 1361 de 2009. Ley de protección integral de la familia.
- ⌘ Guía 26 del MEN
- ⌘ Guía 34 del MEN

La estrategia contempla un diagnóstico inicial que procura obtener una comprensión de la situación de las relación entre las familias y la institución educativa al inicio del Proyecto, así como una revisión de los imaginarios sociales de los maestros sobre la familia y las relaciones padres–hijos, que determinan las expectativas y demandas que los docentes suelen hacer a los padres y madres de familia. También se exploran imaginarios que extrapolan visiones de la enseñanza como transmisión de conocimientos a las actividades informativas que suelen hacerse con los padres alrededor de la crianza de los hijos. La revisión de estos imaginarios y su deconstrucción permite hacer visibles otras formas en que se configura la familia hoy día y, las múltiples maneras en que buscan articularse a la labor formativa escolar, las que no siempre son fácilmente visibles para muchos docentes dada la complejidad de la institución educativa y de las variadas relaciones que se dan entre docentes y padres.

Vislumbradas otras posibilidades, la estrategia contempla una fase de planeación y el enriquecimiento de nuevas formas de interacción con los padres y madres, que son impulsadas por ellos mismos. Para tal efecto, el Proyecto incluye la formación y el acompañamiento *in situ* al equipo de escuelas de familia.

Los procesos de trabajo con padres y madres de familia que se generan son monitoreados constantemente y los resultados finales se verifican de manera rigurosa mediante una evaluación de salida que incluye la replicación del instrumento de potencial de cambio, la evaluación de los desarrollos y aplicación del PMI, el PDC y la propuesta de escuela de familia. Sobre los resultados obtenidos las instituciones desarrollan un nuevo ciclo de mejoramiento que abordarán ya sin acompañamiento.

Ámbito de aula

La tabla 8 muestra cómo este ámbito es abordado de manera general en el nivel institucional, teniendo en cuenta que en el redireccionamiento estratégico y los PMI, los procesos de aprendizaje (en la misión) y los procesos de enseñanza (en la visión) ocupan un lugar central que se aborda a través de las

TABLA 8
ACTORES, ESTRATEGIAS Y RESULTADOS
DEL ÁMBITO DE AULA

ACTORES	ESTRATEGIA	RESULTADOS
Maestros de lenguaje de preescolar y primaria	Apropiación disciplinar, innovaciones didácticas y desarrollo de ayudas educativas en comprensión y producción textual	Mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora y de la producción textual
Maestros de matemáticas de preescolar y primaria	Apropiación disciplinar, innovaciones didácticas y desarrollo de ayudas educativas en pensamiento matemático	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los pensamientos numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional



Fuente: Fundación Promigas

metas, acciones y tareas del plan de mejoramiento. También es abordado en los planes de desarrollo curricular cuando se toca el modelo pedagógico institucional y en los planes de aula se emprenden didácticas generales y específicas de las áreas que cubren los diferentes niveles escolares.

De manera específica, el ámbito de aula se concentra en las áreas de matemáticas y lenguaje en el preescolar y en la educación básica primaria por varias razones, como son: En primer lugar, debe tenerse en cuenta que a pesar de las ricas tradiciones de las culturas populares y rurales, los contextos de los estudiantes (culturas orales, precario acceso al libro, padres a menudo analfabetas funcionales...) poco favorecen el desarrollo de la lectoescritura, y que en contraposición, la escolaridad se basa en la lectura y la escritura. Aunque los maestros son lectores asiduos en las tareas que competen a la enseñanza, por lo general no suelen leer más allá de sus actividades laborales. Las escuelas tampoco cuentan con una dotación suficiente de libros de lectura en las áreas y menos aún de libros literarios y a menudo estos son subutilizados. En la enseñanza, la comprensión lectora y la producción de textos suele asignarse al área de lenguaje, en donde predomina un enfoque gramatical. Por último, según la experiencia de los investigadores en diversos hallazgos nacionales, muestran que muchos maestros tienen dificultades para la comprensión inferencial y crítica de los textos (Pérez, 2003).

Al tenerse en cuenta estos factores y los resultados de las Pruebas Saber presentados en un inicio, el Proyecto aborda el mejoramiento de la comprensión lectora y escritora de los estudiantes como procesos de aprendizaje que a su vez fundamentan otros aprendizajes, que en los primeros años de la escolaridad se crean las bases de las competencias lectoras y escritoras y que es necesario trascender el enfoque de enseñanza de estas competencias centrado en el área de lenguaje procurando que pasen a ser un propósito institucional. Por lo tanto, la estrategia tiene

un carácter transversal e incluye la comprensión y producción textual de textos narrativos y también de textos descriptivos, explicativos y argumentativos, incluyendo el texto narrativo histórico. Además, la estrategia contempla la formación disciplinar requerida para la plena comprensión de los discursos pedagógicos y lingüísticos que están a la base de la formulación de los lineamientos y estándares curriculares en el área, así como un conjunto de innovaciones didácticas basadas en los desarrollos constructivistas sobre la apropiación inicial de la lengua escrita (Ferreiro & Gómez), las relaciones entre oralidad y escritura (Ong, 1987) el desarrollo de situaciones didácticas (Brousseau, 2007), el enfoque procesal de la producción textual (Jolibert, 1987), la lectura como proceso interactivo (Solé, 2009), la construcción de sentido (Van Dick, 1977) y las experiencias de los autores de los módulos de formación del Proyecto (Cortéz, 2006; Poveda, 2010; Rodríguez, 2009).

El área de matemáticas también se aborda con una perspectiva transversal, asumiendo el impacto del desarrollo lógico matemático en el conjunto de la escolaridad y la vida de los educandos. Las acciones se orientan a la formación matemática y didáctica para maestros de la educación preescolar y básica primaria, orientada a mejorar las prácticas de enseñanza en el área y las competencias de los estudiantes en cada uno de los pensamientos: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional. Se tiene en cuenta que un sector creciente de maestros, especialmente de las nuevas generaciones con formación universitaria en licenciaturas en educación exploran otras posibilidades de la educación matemática, pero también que la mayoría de docentes no han tenido una formación matemática específica y que los estándares curriculares plantean nuevas demandas de trabajo en las aulas en campos donde los maestros no habían tenido experiencias. Como consecuencia, se constata que el énfasis actual de la matemática escolar en el preescolar y la

primaria se centra en el sistema numérico (no necesariamente en el pensamiento numérico), y que en menor proporción se aborda el pensamiento espacial y de medida. El pensamiento aleatorio y el variacional son abordados como temas puntuales en uno que otro grado. Además, el énfasis sigue siendo algorítmico: la resolución de problemas aparece como la aplicación del algoritmo, competencias como la comunicación y la argumentación matemática poco se desarrollan. Esta situación se da de manera especial en los primeros grados donde predomina una enseñanza de las matemáticas basada en la repetición de operaciones aritméticas, y en general se ignoran las posibilidades de diversas herramientas didácticas como el ábaco, el tangram o la lúdica matemática. Los resultados de las Pruebas Saber ya expuestos muestran los resultados de este abordaje.

Para el desarrollo de las competencias matemáticas los seminarios talleres profundizan cada uno de los cinco tipos de pensamiento matemático, estableciendo sus relaciones, en particular entre el pensamiento numérico y el variacional, el pensamiento espacial y de medida. Se tiene en cuenta el desarrollo de los diferentes sistemas y pensamientos numéricos a lo largo del preescolar y la educación básica primaria, siendo los seminarios talleres un espacio para que el maestro experimente las formas y posibilidades del raciocinio lógico matemático en sí mismo, como condición necesaria para la mediación pedagógica que debe hacer luego en las aulas.

Respecto a la evaluación de entrada, el Proyecto contempla una línea de base donde se miden los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica y la producción textual en sus niveles sintáctico, semántico y pragmático. En matemáticas, se evalúa el desarrollo de los cinco tipos de pensamiento matemático: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional en una muestra representativa de niños de tercero y quinto grado

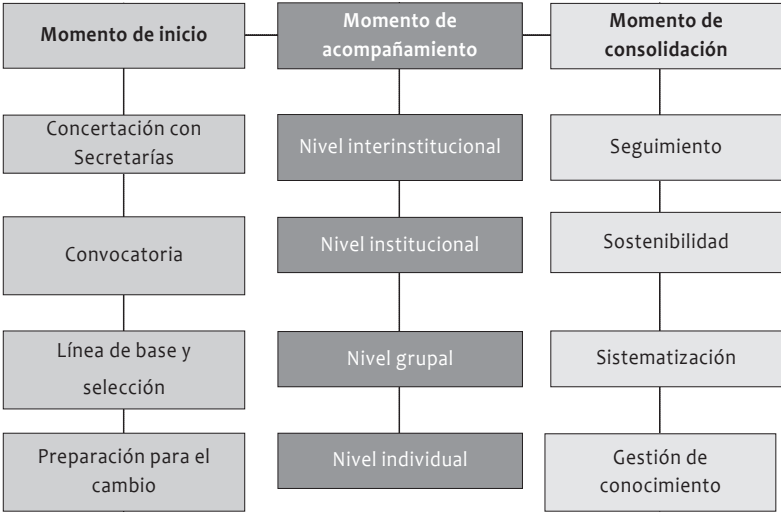
de los centros e instituciones participantes. Estos resultados son analizados con los maestros procurando su sensibilización respecto a la importancia de las evaluaciones externas, apoyando el establecimiento de relaciones entre las Pruebas Saber y los estándares curriculares con las situaciones evaluadas, su pertinencia para la vida de los estudiantes y la validez de su nivel de dificultad para el grado y ciclo escolar que se evalúa. El partir de pruebas elaboradas por el Proyecto Escuelas Que Aprenden permite que los educadores puedan tomar una distancia inicial respecto a las Pruebas Saber, para volver luego a ellas y examinar sus alcances y posibilidades al compararse por NSE, zona rural o urbana y entidad territorial, lo que facilita un ejercicio crítico en torno al papel de la enseñanza en los aprendizajes matemáticos de los estudiantes.

Dentro de la formación disciplinar y didáctica se tienen en cuenta diversos desarrollos generales relacionados con la formación de docentes en el área, en especial los que provienen de los aportes de Rico desarrollados por Gómez (2002), la teoría de la transposición didáctica (Chevallard, 1997), y las situaciones didácticas de Brousseau (2007). También, diversos desarrollos correspondientes a cada uno de los pensamientos matemáticos que resultan de la investigación psicogenética, la didáctica de la matemática y la experiencia misma de las autoras de los módulos (Casasbuenas y Cifuentes, 2010).

Momentos del Proyecto

El esquema 13 (ver página siguiente) presenta tres grandes momentos de inicio, acompañamiento y consolidación, orientados por la perspectiva mediacional recíproca. En el momento de inicio se crean las condiciones institucionales para el

ESQUEMA 13
MOMENTOS Y ACCIONES DEL PROYECTO



desarrollo del Proyecto por parte de la gerencia y la acompañante local en asocio con las autoridades educativas locales y los rectores, al tiempo que se gana una comprensión inicial del contexto y las instituciones y se inician los vínculos con los directivos docentes y los equipos participantes. En dicho acompañamiento se trabajan los diferentes ámbitos del Proyecto, todos ellos en diversos niveles institucionales para garantizar un abordaje sistémico y los aprendizajes individuales y colectivos. En el momento de consolidación, simultáneo al anterior, se genera una comprensión sobre el trabajo desarrollado con miras a su cualificación y a un aprendizaje continuo, que permita introducir los ajustes requeridos, crear las condiciones para el mantenimiento de las acciones y ganar nuevos conocimientos para replicaciones renovadas del Proyecto.

Momento de inicio

Definidas las entidades territoriales donde se ejecuta el Proyecto, se da una concertación inicial con las secretarías departamental y municipal, se establecen los convenios respectivos y una preselección inicial de las instituciones. El Proyecto convoca a instituciones y centros educativos públicos ubicados en NSE 1 y 2, que no estén participando en Proyectos que tengan una envergadura similar, tanto urbanos como rurales.

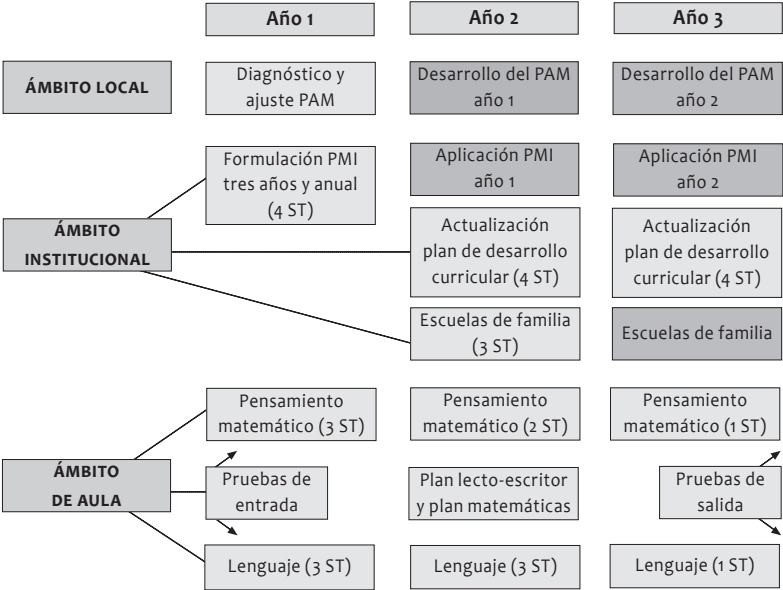
El Proyecto es presentado a los directivos docentes, quienes a su vez lo socializan en sus planteles. Manifestado el interés de las instituciones por participar en el Proyecto, se procede a la aplicación de un instrumento de potencial de cambio para determinar las condiciones estructurales básicas que se requieren en el Proyecto y tener así una línea de base de dichas condiciones, a las cuales se les hace seguimiento a lo largo del Proyecto y se contrastan al finalizar.

Definidas las instituciones conjuntamente con la Secretaría de Educación, los planteles conforman sus equipos de gestión institucional y con ellos se procede a la realización de seminarios talleres de preparación para el cambio sobre gestión del cambio escolar, liderazgo y trabajo en equipo y ética de la responsabilidad docente, orientados a la consolidación de los equipos, el fomento del compromiso y el desarrollo del trabajo colaborativo.

Momento de acompañamiento

El esquema 14 (ver página siguiente) muestra la secuencia que se sigue en los diferentes ámbitos que se abordan en el momento del acompañamiento.

ESQUEMA 14
SECUENCIA DE EJECUCIÓN DE LOS ÁMBITOS



Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

Ámbito local

En este caso se realizan seminarios talleres de un día con los supervisores educativos y los equipos de calidad, y se hacen varias visitas. En el caso de la gestión institucional y de aula se realizan seminarios talleres (ST) de dos días completos, luego de los cuales y durante los tres días restantes de la semana se hace el respectivo acompañamiento *in situ* el día completo. Cada uno de los grupos tiene entre 60 y 70 participantes para garantizar una formación lo más amplia posible. En el ámbito de aula se conforman dos grupos, uno por día y en cada grupo participan entre 35 y 40 maestros y maestras.

Con los equipos del ámbito de gestión local se definen los participantes en cada una de las secretarías de educación, se realizan algunas visitas y se analiza información secundaria relacionada con los PAM. En el primer año se explora el desarrollo del PAM y del acompañamiento a las instituciones educativas, se profundiza el diagnóstico y se definen prioridades, metas y estrategias. Ya en el segundo y tercer año del Proyecto se implementa el PAM actualizado.

Ámbito institucional

Con los equipos de gestión institucional se aborda este ámbito y se procede a la conformación de los equipos de PMI, comprensión y producción textual y de pensamiento matemático, de manera que, en el primer año, de forma simultánea se abordan los ámbitos institucionales y de aula. En el segundo año, una vez los equipos de gestión institucional han terminado el direccionamiento estratégico y el PMI de mediano plazo liderarán la ejecución del plan autónomamente (lo que se indica con las líneas punteadas), con acompañamientos que se dan según los casos y necesidades. Inician su labor los equipos de plan de desarrollo curricular que se mantendrán por dos años hasta la finalización de los planes. También inician su labor los equipos de Escuela de Familia y continúan su labor los equipos de comprensión y producción textual y de pensamiento matemático.

Ámbito de aula

En este ámbito al inicio del Proyecto se aplican pruebas de entrada a estudiantes de 3º y 5º en comprensión y producción textual y en pensamiento matemático, las cuales orientan los seminarios talleres y son la base para la elaboración del plan lecto-escritor y de matemáticas. En el último año, se aplican

pruebas de salida en los mismos grados y sus resultados retroalimentan el trabajo autónomo de las instituciones.

Cada uno de los ámbitos mencionados es abordado en diferentes niveles. En el nivel interinstitucional, mediante seminarios talleres de formación los diferentes equipos intercambian sus saberes, herramientas y experiencias al tiempo que se apropián de nuevos elementos aportados por el acompañante especializado y preparan las acciones de cambio al interior de sus planteles. La metodología que se sigue en los seminarios talleres incluye un momento inicial tanto de recuperación de experiencias como de problematización de aspectos de la cultura escolar, que incluyen concepciones y prácticas que operan como obstáculos epistemológicos (Bacelar, 2004), que impiden el cambio escolar. Se tiene en cuenta que los saberes de los maestros provienen de muy diversas fuentes y a menudo son sincréticos y ligados a su experiencia concreta (Day, 2005). Un segundo momento de profundización aborda desarrollos conceptuales y didácticos. En tercer momento, se planean y proyectan acciones. El nivel institucional y el nivel grupal son abordados mediante un acompañamiento *in situ* en los planteles educativos. Finalmente, se da un cuarto momento de desarrollo de las acciones al interior de los planteles, alrededor de las cuales el acompañante local mantiene el contacto directo con las instituciones, y el acompañante especializado lo hace por medios virtuales. Ello, para apoyar y animar las tareas que entre un seminario y otro se llevan a cabo.

En el nivel institucional se trabaja con directivos docentes, por lo general para examinar la socialización de los seminarios talleres y la extensión de las acciones al conjunto de los maestros. Cuando es del caso, se trabaja con todos los docentes de la institución o de la sede.

En el nivel grupal el acompañante especializado se reúne con los diferentes equipos para profundizar tópicos de

los talleres, aclarar dudas, proyectar acciones en la institución, y cuando es del caso, examinar aspectos particulares relacionados con obstáculos que se puedan estar dando dentro del proceso de cambio.

Por último, en el nivel individual, se hace el acompañamiento en las aulas, en donde los docentes que participan en los equipos de comprensión y producción textual y de pensamiento matemático reciben retroalimentación. Este nivel cubre también apoyos específicos a Proyectos e iniciativas de los maestros.

Momento de consolidación

La perspectiva mediacional recíproca supone la reflexión crítica permanente y un control colectivo de los procesos de cambio que va más allá de la verificación cuantitativa de compromisos, acciones o resultados. Por ello, el momento de consolidación incluye también la evaluación formativa de las dinámicas y procesos previstos y no previstos del Proyecto. Una acción central es la del seguimiento colectivo de los diferentes actores según sus funciones y el alcance de su labor: los equipos, los directivos docentes, los acompañantes especializados y locales y la gerencia del Proyecto. Ello supone una comunicación transparente en múltiples vías que garantiza la circulación de hechos, acontecimientos, avances y dificultades y los ajustes oportunos que se requieran. En esta labor juega un papel central la acompañante local, quien se apoya en su diario de campo, en registros específicos y especialmente en el diálogo con los diferentes actores. Esta labor directa en campo de la acompañante local es fundamental para la consolidación de las acciones, y teniendo en cuenta que tiene una presencia permanente en los planteles educativos, ejerce una mediación en el trabajo de diferentes profesionales y en las comunicaciones entre equipos, directivos, acompañantes especializados, secretarías de educación

y gerencia del Proyecto. También hacen parte de las acciones de seguimiento el levantamiento de las líneas de base específicas de cada ámbito, al igual que las líneas de base generales levantadas en el momento del inicio (potencial de cambio y pruebas de desempeño en lenguaje y matemáticas).

Es de tenerse en cuenta que uno de los problemas centrales en el mejoramiento educativo es la permanencia institucional de las acciones de mejoramiento, su interiorización en los actores y su incorporación como parte de la cultura institucional; en el Proyecto EQA las acciones de sostenibilidad están presentes desde el inicio del Proyecto. El hecho de que las instituciones son seleccionadas a partir de una decisión de participación interna que se toma dentro de cada uno de los planteles, ya constituye una primera garantía. La línea de base sobre potencial de cambio que se levanta al inicio del Proyecto para mirar sus condiciones de factibilidad, también hace parte de las acciones de sostenibilidad del Proyecto presentes desde su inicio. Luego, los macroprocesos que se desarrollan en cada uno de los ámbitos incluyen esa intencionalidad: el plan estratégico de mejoramiento con un equipo formado para liderarlo y llevarlo a cabo, la actualización de los planes de desarrollo curricular que luego serán aplicados y continuados después que el Proyecto termine, la reestructuración de la escuela de familia, los planes lecto-escritores y el desarrollo sistemático de situaciones didácticas transversales a las áreas curriculares constituyen algunos ejemplos que muestran la importancia de contar con dispositivos que movilicen el conjunto de la institución y garanticen la permanencia del trabajo de mejoramiento una vez termina el acompañamiento.

Cada una de las acciones del Proyecto es documentada por escrito y circula entre los diferentes equipos. La tabla 9 (ver página siguiente) muestra el formato empleado para la sistematización de las actividades de acompañamiento, mediante

TABLA 9
ESQUEMA DEL INFORME PERMANENTE DE ACTIVIDADES

SECCIÓN	CONTENIDOS	PROPÓSITOS
PRESENTACIÓN	Fechas, lugar, participantes, resumen ejecutivo	Proporcionar una síntesis de las acciones, resultados y procesos
INFORME GENERAL	Antecedentes, objetivos general y específicos y actividades realizadas	Describir las acciones previas, los procesos que anteceden el evento, los propósitos abordados y las acciones correspondientes de manera detallada
ANÁLISIS	Análisis de las actividades realizadas, próximas actividades acordadas	Examinar el sentido de las diferentes actividades realizadas, los procesos desencadenados y su contribución al cambio. Detalla los acuerdos de trabajo que siguen
EVALUACIÓN	Resultados, evaluación de los participantes, fortalezas y debilidades	Desde la perspectiva del acompañante específica los resultados alcanzados según los objetivos, y su balance de fortalezas y debilidades. Desde la perspectiva de los equipos presenta la evaluación de las acciones y resultados, tabulada por el acompañante local
RESULTADOS DE TRABAJOS	Del seminario taller, de los acompañamientos <i>in situ</i>	Transcribe los trabajos de los grupos para alimentar las acciones de los equipos. Incluye los registros de acompañamientos a los equipos y a las aulas

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

informes impresos que se entregan a cada una de las instituciones y circulan entre todos los participantes a través del portal Escuelas Que Aprenden. Adicionalmente, el Proyecto prevé informes periódicos de balance de los procesos de cambio y una sistematización final encaminada a generar conocimiento sobre el Proyecto.

Finalmente, la gestión de conocimiento incluye un meta análisis, cuyo primer nivel está a cargo de los acompañantes especializados a través de las sistematizaciones del Proyecto y cuyo segundo nivel está a cargo de la gerencia del Proyecto, quien con apoyo de las acompañantes locales examina los resultados, la estructura y las dinámicas del Proyecto examinando la pertinencia de las acciones, los cambios y ajustes introducidos, la necesidad de nuevos elementos o componentes y los aspectos que pueden o deben ser transferidos a otras réplicas o Proyectos. Hace parte de la gestión del conocimiento la recopilación, organización y modificación de las guías, lecturas de profundización, diapositivas, vídeos, herramientas y otras ayudas replicadas, actualizadas y producidas en el Proyecto. Por último, la gestión del conocimiento desarrolla lecciones, aprendizajes y preguntas que deben tenerse en cuenta para el desarrollo del enfoque mediacional recíproco.

Las estrategias del Proyecto

Las estrategias del Proyecto Escuelas Que Aprenden se enmarcan dentro del enfoque mediacional recíproco el cual asume el Proyecto como una mediación para el desarrollo de los potenciales humanos de los diferentes actores participantes reconocidos como sujetos activos con saberes, intereses y experiencias múltiples, en donde la institución se asume como un ambiente de aprendizaje de toda la comunidad educativa que se

regula entre otros aspectos por una cultura escolar con diversos atributos que pueden favorecer u obstaculizar los cambios educativos, y en donde el mejoramiento continuo incluye tanto los actores institucionales como los asesores del Proyecto, asumidos todos como aprendices permanentes. De estas consideraciones también proviene la denominación del Proyecto.

El Proyecto asume tres estrategias centrales:

- 1º Reconocimiento de los supervisores, directores de núcleo, directivos docentes y maestros y maestras como profesionales de la educación.
- 2º Movilización del compromiso ético–pedagógico de los directivos y maestros.
- 3º Acompañamiento múltiple. Entendiéndose las estrategias como acciones sistemáticas que permiten el logro de los propósitos del Proyecto, a continuación se desarrollan las acciones correspondientes a cada una, las que están centradas sólo en el maestro, lo que la circunscribe sólo al ámbito de aula. Hay que tener en cuenta que el Proyecto se mueve en los ámbitos local e institucional.

Asumir el maestro como profesional de la educación

De acuerdo con las propuestas contemporáneas de mejoramiento escolar que subrayan la importancia de los micro-poderes en la escuela, la subjetividad del directivo y del maestro, y la importancia de sus saberes al momento de difundir cambios, el Proyecto asume tanto la importancia de los saberes, actitudes y experiencias docentes, destaca la importancia social, cultural, política y económica del sector educativo y de la profesión docente, y tiene en cuenta tanto para la selección de los

acompañantes como para su trabajo, el respeto y empatía hacia la labor del directivo docente y del maestro y las condiciones en las cuales esta se desarrolla. Para tal efecto, se tienen dos acciones transversales que permean el trabajo del acompañamiento:

- 1⌘ El diálogo de saberes. El Proyecto se asume como una mediación encaminada a fortalecer tanto la autonomía de las entidades territoriales como la autonomía institucional de los planteles consagrados en la Ley General de Educación, los talentos profesionales de directivos y docentes y las iniciativas de los diferentes equipos y grupos organizados de maestros y padres. Estas iniciativas suponen el reconocimiento de los saberes de los funcionarios de la Secretaría de Educación, directivos y maestros, a menudo subvalorados por otros sectores sociales. En el Proyecto, se reconoce su potencial facilitador y también su capacidad obstaculizadora de los cambios cuando no comparten las innovaciones. Las diversas actividades del Proyecto consideran siempre estos saberes experienciales, fundamentados en diferentes fuentes como la experiencia escolar previa, la formación universitaria, la participación previa en otras experiencias e instituciones, los cursos de formación recibidos, los textos escolares utilizados, entre otros. Estos saberes son validados en la experiencia de trabajo cotidiana, en el trabajo y la confrontación con otros maestros, donde se suele desechar lo que puede ser innecesario o inútil para el trabajo docente y en donde se suele también confrontar y seleccionar los aportes recibidos de la formación (Day, 2005), lo que complejiza el contexto de formación de los directivos y docentes en servicio, el cual incluye una multiplicidad de variables a considerar.

En consecuencia, este saber a menudo sincrético, situado en la experiencia personal, de aula, institucional y local, con una coherencia pragmática en tanto ha mostrado su utilidad,

aplicado en situaciones a menudo inestables donde intervienen muy diversos factores, entra en relación con un saber de otros funcionarios, directivos y docentes o con el saber del asesor, a menudo disciplinar y abstracto, que pretende ser racionalmente coherente y que no necesariamente tiene en cuenta la multiplicidad de factores que se dan, ya sea en la vida institucional, en el trabajo de aula o con padres de familia. El reconocimiento de estas diferencias y la posibilidad de su complementación alrededor de propósitos de cambio mutuamente concertados es entonces lo que denominamos el diálogo de saberes en donde se asume la importancia del trabajo colaborativo de los procesos de negociación y de las formas de conocimiento compartidas (Edwards & Mercer, 1988).

- 2^º Articulación práctica-teoría. El Proyecto también asume la necesidad de conciliar intereses de cambio en la institución educativa basados en el compromiso, la reflexión y la formación disciplinar con el desarrollo de las personas y los grupos. También, asume un ciclo de cambio que parte de la práctica o la realidad cotidiana de la institución, del directivo y del maestro, pasa por la comprensión de nuevas posibilidades y vuelve a la práctica para transformarla.

Mobilización del compromiso ético–pedagógico
de los participantes

Trabajo colectivo

El Proyecto asume la falta de experiencia de los funcionarios de las secretarías, de los directivos y de los docentes para el desarrollo colectivo de planes de mejoramiento de nivel institucional y de nivel curricular, al tiempo que su conocimiento de la localidad, la institución y sus procesos. El Proyecto parte

de la creación o el fortalecimiento de un equipo al interior de cada una de los centros o instituciones educativas, que impulse la cooperación mediante el trabajo general de los docentes y el trabajo específico de las áreas, de manera que se complemente su visión de la institución. Se espera que los funcionarios de las secretarías de educación apoyen estos equipos, así como también se espera que desde dentro los equipos tengan el apoyo de los directivos docentes.

Además, el Proyecto reconoce la importancia del trabajo de los docentes de los diferentes centros e instituciones en los seminarios talleres, en los cuales crean una visión municipal de la educación y fortalecen lazos de interrelación y cooperación entre instituciones, y entre estas y las secretarías de educación.

El acompañamiento múltiple: local,
especializado, gerencial

Cuenta con los siguientes momentos:

1. Acompañamiento *in situ* y apoyo directo. El Proyecto prevé el acompañamiento a cada una de las instituciones participantes para una mejor comprensión de lo que acontece en los planteles, un seguimiento a los avances y dificultades particulares de cada institución, con el fin de facilitar la comunicación y asesoría personal requerida en el desarrollo de los procesos de mejoramiento en los planteles. Este acompañamiento se da desde el Proyecto a través de las secretarías y los directivos docentes.

El trabajo de acompañamiento directo se complementa con el de los seminarios talleres, en los cuales se experimentan

diversos materiales educativos, talleres y experiencias de trabajo grupal que contribuyen al trabajo dinamizador de los equipos al interior de cada una de las instituciones.

- 2^º Sistematización. Para cada uno de los seminarios talleres y los acompañamientos se hacen relatorías exhaustivas donde se describen reflexiones, conclusiones y proyecciones del trabajo. También hay listas de chequeo que permiten registrar en detalle el avance de las diferentes actividades y compromisos en cada una de las instituciones.

A medida que avanzan los procesos se determinan las lecciones y aprendizajes alcanzados, recogiendo testimonios, ubicando productos y avances, buscando aportara otras experiencias que pretendan propósitos similares. Por último, se elabora un documento final de evaluación y sistematización de la experiencia.



3. DESARROLLO DEL ACOMPañAMIENTO



DESARROLLO DEL ACOMPAÑAMIENTO

Implementación del Proyecto

A CONTINUACIÓN SE PRESENTAN LAS ACTIVIDADES centrales del acompañamiento en el ámbito institucional y de aula. Aunque en las secciones anteriores se ha incluido el ámbito local, aquí no se hará referencia a él, dado que se encuentra en la etapa de pilotaje.

Línea de base

El Proyecto prevé la recolección de una amplia línea de base que fundamenta y permite priorizar las acciones de mejoramiento de los equipos, movilizar hacia el cambio y constatar los avances del Proyecto.

Cuando se habla de una línea de base no se necesita hacer referencia a la acción de establecer un punto de partida inicial que será luego contrastado con un punto de salida final y a la constatación en ese momento de la eficacia del Proyecto. De una parte, esta línea de base se construye progresivamente, es decir, si bien hay una medición inicial, esta se complementa de manera paulatina a lo largo del proceso buscando que la evaluación progresiva que se haga pueda retroalimentar el trabajo de

los equipos. Esto se da en especial en el ámbito de aula donde los participantes en momentos sucesivos de los seminarios talleres evalúan algunas de sus prácticas específicas a medida que ellas se van abordando a lo largo de los seminarios talleres. De otra parte, el levantamiento de la línea de base tiene un uso inmediato y a lo largo del Proyecto, en tanto los diferentes resultados que se obtienen se utilizan para:

- ⌘ Tener un panorama general del estado inicial del conjunto de las instituciones educativas.
- ⌘ Tener una mirada diferenciada de las instituciones, de procesos particulares o de la situación en los niveles cubiertos por el Proyecto desde un inicio.
- ⌘ Dar una retroalimentación rápida posible de los resultados obtenidos a los diferentes equipos e instituciones.
- ⌘ Encadenar la retroalimentación de los resultados de la línea de base con los procesos de formación y acompañamiento referidos al acompañamiento local, al PMI, el PDC, los planes lectores y matemáticos, la gestión de aula y las escuelas de familia.

El potencial de cambio

La línea de base referida al desarrollo institucional contempla el potencial de cambio, los resultados del autodiagnóstico institucional y un instrumento de autodiagnóstico general aplicado en el último taller de PMI. En relación al PDC contempla un balance inicial de los planes de estudio realizado por los equipos y un análisis cualitativo de los planes de área.

La medida de potencial de cambio arroja un panorama inicial sobre las instituciones en aspectos claves referidos a la organización, el liderazgo, la cultura escolar y otros aspectos cuya comprensión es fundamental para el trabajo del ámbito

institucional. En cuanto a los resultados del autodiagnóstico, estos siguen los procesos y componentes de cada una de las áreas de gestión contempladas en la guía 34 del MEN. Una vez actualizados los PMI se caracterizan los procesos de mejoramiento de las instituciones y se hace un análisis de sus tendencias, para prever procesos específicos de acompañamiento a los equipos de gestión institucional que lideran el desarrollo de los PMI. Los resultados globales de la caracterización de los planes son entregados a las Secretarías de Educación para alimentar los Planes de Acompañamiento Municipal –PAM–. Finalmente, el instrumento de autodiagnóstico institucional que se aplica a los equipos al finalizar el PMI incluye la medición de una serie de indicadores referidos a la movilización de la comunidad educativa alrededor del PMI, el redireccionamiento estratégico y la consolidación de los equipos de gestión institucional.

La línea de base de PDC incluye la recolección de evidencias sobre los planes de estudio vigentes en las instituciones al momento de desarrollar el Proyecto y su análisis cualitativo mediante una lista de chequeo. Adicional a ello, los equipos de PDC levantan su propia línea de base sobre los desarrollos que perciben en los planes de área y de aula, así como en sus Proyectos, y en sus avances relacionados con el modelo o enfoque pedagógico institucional. La experiencia del Proyecto mostró la importancia de estas dos medidas complementarias teniendo en cuenta que, por lo general, los equipos tienden a sobrevalorar sus desarrollos, y que al momento de levantar su línea de base no pueden tener presente aspectos que serán abordados luego dentro del proceso de formación.

Finalizado el Proyecto, se replican las evaluaciones de entrada, y se hace un análisis procesal de los principales acontecimientos y dinámicas que permiten una mayor comprensión de los resultados alcanzados y del impacto de la iniciativa, tanto en el desarrollo de las capacidades individuales, como

en el desarrollo de las colectivas. Sobre esa base, se formulan nuevas recomendaciones para los equipos y se validan con los mismos para que estos prosigan su implementación de manera autónoma.

Protocolo general para las pruebas de lenguaje y matemáticas

La línea de base que permite el conocimiento inicial de los maestros y estudiantes incluye pruebas objetivas de elección múltiple para los estudiantes de 3º y 5º, y un cuestionario para los docentes. En relación a la línea de base para los maestros, incluye dos grandes aspectos: el primero, referido a la relación personal del docente con la lectura (frecuencia, cantidad, tipo de textos con los que se lee, lugares...); y el segundo, referido a las prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura (existencia de bibliotecas y Proyectos institucionales de lectura; tiempo dedicado a la lectura, momentos, géneros textuales, dificultades de los estudiantes y trabajo actual en este campo). Una exploración equivalente se hace en el caso de las matemáticas.

Las pruebas para los estudiantes en comprensión, producción textual y pensamiento matemático se aplican con rigurosidad el mismo día y en los primeros meses de iniciado el Proyecto al 20% de los estudiantes de cada institución, los que son seleccionados y se seleccionan de una muestra aleatoria tomada de registros que entregan con antelación los planteles. Este procedimiento, así como los pormenores que siguen, se realizan en la línea de base y de salida.

La muestra es aplicada por un acompañante especializado con el apoyo del acompañante local. Previamente, se explica a los maestros la intencionalidad de la evaluación orientada a tener una mayor comprensión de los niveles de aprendizaje de

los estudiantes y a complementar el conocimiento docente de dichos niveles. Para garantizar la objetividad de los resultados, no se permite la entrada de los maestros al aula donde se aplica la prueba ni estos tienen acceso al instrumento, lo cual no deja de generar preocupación en algunos docentes. Sin embargo, el encuadre previo hace que la evaluación se pueda desarrollar sin mayores resistencias. En el informe de resultados de las pruebas y en su socialización dentro de los seminarios talleres, los participantes acceden a los resultados y a la lógica de la prueba, procurando que algunos de sus elementos sean apropiados dentro de las prácticas evaluativas de los maestros.

Cuando la institución cuenta con varias sedes dispersas, es necesario que la muestra se tome de las aulas más cercanas. La aplicación se hace en la misma jornada de estudio de los estudiantes y por lo general, la aplicación cubre cerca de hora y media para cada área. Como es frecuente que los estudiantes no estén familiarizados con la resolución de pruebas objetivas, para controlar esta variable la prueba es respondida directamente en las hojas de preguntas, con un ejercicio previo de cómo responder. Adicional a esto, los acompañantes brindan la orientación básica requerida para la resolución de las pruebas.

Los datos son sometidos al análisis estadístico correspondiente. Con base en ellos, se elabora un informe detallado para cada institución que incluye la presentación de la estructura de la prueba, los criterios de calificación de las preguntas, la presentación general de los resultados generales por grado y específicos según las pruebas de matemáticas y lenguaje. También, recomendaciones pormenorizadas de mejoramiento que se articulan a los procesos de formación. Después se elabora un informe general de los resultados de todo el grupo de instituciones que circula entre los acompañantes y la gerencia del Proyecto. No se tiene una circulación más amplia pues se busca

evitar comparaciones entre instituciones que puedan obstaculizar el trabajo conjunto.

Con base en los resultados iniciales se hacen los ajustes respectivos a los planes de formación docente y a los acompañamientos a realizar en cada una de las instituciones. Por su parte, la institución examina los alcances de su trabajo dentro del Proyecto y planea un nuevo ciclo de mejoramiento. En las comparaciones de salida, diferentes actores examinan los resultados e impactos del Proyecto, así como los ajustes requeridos para seguir avanzando.

Estructura de las pruebas y presentación de resultados

La prueba de comprensión textual se orienta por la taxonomía para la comprensión lectora de Barret (Cortéz, 2005), y mide las habilidades de estudiantes en los niveles: literal, inferencial y crítico. Conforme a la taxonomía, en el nivel literal y en el inferencial se evalúan las habilidades de reconocimiento y recuerdo, además de las habilidades de inferencia de detalles, secuencias, comparaciones, relaciones causa–efecto, características de personajes o conceptos. En el nivel crítico se evalúan las habilidades de valoración de aspectos del texto y de diferenciación de realidad o fantasía (toma de posición sobre la validez, probabilidad o factibilidad de lo que se expresa).

La mencionada evaluación se utiliza en cuatro pruebas: dos de texto narrativo y dos de texto informativo que se aplican a los estudiantes de 3º y 5º. Las dos pruebas de texto narrativo e informativo para 3º miden la comprensión literal e inferencial, y la de 5º mide adicionalmente la comprensión crítica. Con base en los resultados obtenidos, los estudiantes son clasificados en niveles alto, medio y bajo, utilizados para evaluar los cambios

que se dan con el Proyecto cuando se comparan los resultados de las línea de entrada y salida.

La presentación de resultados incluye la distribución general de los estudiantes (3º y 5º) por niveles en cada tipo de texto (narrativo o informativo), la comparación en cada grado de los resultados según el nivel literal, inferencial y crítico para cada tipo de texto, una tabla comparativa con los tipos de preguntas que más se facilitan y más se dificultan según el tipo de texto y según nivel de comprensión. Dado que la taxonomía de Barret se trabaja desde el inicio de los seminarios talleres, el informe no incluye ejemplos de preguntas, a diferencia del informe de matemáticas donde sí se incluyen teniendo en cuenta que los tipos de pensamiento matemático son abordados de forma progresiva a lo largo del Proyecto. Por último, el informe incluye recomendaciones para desarrollar la comprensión y producción textual en todas las áreas, recomendaciones para el plan lector y desempeños que logren los estudiantes, importantes para mejorar su aprendizaje y en consecuencia, sus resultados en las pruebas.

La prueba de producción textual está orientada por el análisis de competencias textuales y competencias lingüísticas. Considerando la complejidad de evaluar objetivamente los escritos de los estudiantes, se establecieron criterios que permiten una aproximación precisa a una evaluación cualitativa de las habilidades de los estudiantes en la producción de textos. Los criterios están referidos a la competencia textual y a la competencia lingüística. De manera específica, la prueba se refiere a la producción de una carta referida a la narración de cierto acontecimiento que el niño o niña ha tenido en su vida. Se recurre a una producción textual común en la vida escolar como es la carta, pero se aplica a una situación que evalúa la producción intencional de un texto narrativo siguiendo la estructura textual de organización de una carta dirigida a otro niño, que

contiene hechos ubicados en el tiempo, en donde se espera el uso de formas verbales adecuadas a la temática global del texto, el empleo de nexos cronológicos y lógicos que permiten guardar una coherencia semántica, y un adecuado manejo lingüístico, que en su conjunto permitan al lector comprender fluidamente el texto producido.

Así, los indicadores que forman el componente textual son la pertinencia, la estructura, el vocabulario, la coherencia, el uso de nexos cronológicos y lógicos y la puntuación. Por otra parte, los indicadores que componen la competencia lingüística son la estructura oracional, la concordancia de género, número y persona, el uso de mayúsculas, la legibilidad, la ortografía y la separación de palabras. Sobre estas dos competencias se desarrollaron tres niveles de logro: bajo, medio y alto, que permiten contrastar los resultados de la prueba de entrada con los de la prueba de salida y, así, realizar una evaluación global y específica de las variaciones y logros alcanzados durante el desarrollo del Proyecto.

Por su parte la prueba de pensamiento matemático fue diseñada siguiendo los lineamientos y estándares curriculares. Mide los conocimientos básicos que están a la base de los pensamientos numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional. También, los dominios cognitivos relacionados con destrezas procedimentales, comprensión conceptual, resolución de problemas y razonamiento al finalizar los ciclos de 1º-3º y 4º-5º de primaria. Sobre esta base, se han estructurado cuatro niveles de logro que permiten una apreciación global de los resultados y la comparación con la línea de salida. Los niveles de logro permiten diferenciar el paso de contenidos y habilidades que conforman la base para la comprensión matemática (nivel 1), a la aplicación de estructuras matemáticas a la resolución de problemas (nivel 2) y de allí al reconocimiento de estructuras matemáticas simples y complejas y la resolución de problemas que no siempre requieren estrategias, procedimientos y algoritmos rutinarios).

En un inicio, los resultados de la prueba fueron similares a los obtenidos en las Pruebas Saber; en las nuevas aplicaciones del Proyecto se ajustaron algunas preguntas para comprender mejor lo que realmente conocen y resuelven los estudiantes.

La presentación de resultados incluye la comparación de resultados entre 3º y 5º según niveles de desempeño cognitivo y según los resultados en conocimientos básicos diferenciados por pensamiento numérico, de manera que los maestros puedan apreciar en un inicio los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje, y luego, los efectos de sus iniciativas en el marco del Proyecto. Luego, se presentan de manera pormenorizada los resultados por grado según nivel de desempeño cognitivo y según niveles de conocimientos básicos, tanto en 3º como en 5º. Los resultados se acompañan de ejemplos pormenorizados de tipos de preguntas similares a las de la prueba, buscando que los maestros desde un inicio puedan articular:

- a☞ La evaluación basada en competencias.
- b☞ La evaluación del aula basada en los procesos de enseñanza que se abordan en los seminarios talleres.
- c☞ La evaluación de las Pruebas Saber. Por último, el informe presenta las conclusiones y recomendaciones de trabajo para las instituciones. Sobre esta base, los equipos y acompañantes elaboran o ajustan sus planes de mejora.

El horizonte y la proyección institucional

El Proyecto asume el direccionamiento estratégico y el plan de mejoramiento institucional como un conjunto de acciones sistemáticas, continuas e intencionalmente previstas para proyectar la institución y aumentar la capacidad institucional de lograr los fines básicos de la escolaridad referidos a los

aprendizajes y la socialización. En esta perspectiva, el PMI apunta a fortalecer el PEI y compromete la institución en su conjunto mediante un proceso que incluye:

- a⌘ La clarificación colectiva de un horizonte institucional y pedagógico común.
- b⌘ El desarrollo de propósitos estratégicos de mediano plazo.
- c⌘ El desarrollo de planes de mejoramiento anuales que implementen dichos propósitos.
- d⌘ La elaboración de estrategias de sostenibilidad. También hacen parte del plan integral de mejoramiento, los Proyectos y acciones referidas al currículo, los padres de familia y la gestión de aula.

Plan de mejoramiento

Hemos señalado cómo en la última década el MEN se ha propuesto fortalecer la capacidad de gestión de las instituciones. Para tal efecto ha elaborado diversos materiales y desarrollado capacitaciones tendientes a cualificar los PMI. Por lo tanto, los planteles suelen tener sus planes elaborados, y con estos avances la línea de base permite registrar los diferentes niveles en su formulación y desarrollo. De una parte es importante tener presente el grado de apropiación colectiva del plan teniendo en cuenta que se han venido fortaleciendo en las instituciones comités o equipos de gestión en las áreas académica, administrativa, financiera, comunitaria y directiva que involucran diversos estamentos de la comunidad educativa y tienen a cargo tanto el diagnóstico y la planeación como la ejecución del área a su cargo. Se trata de una iniciativa importante retomada en las últimas réplicas del Proyecto y ahora, este equipo coordina las acciones

de cada uno de los grupos de gestión ampliados dentro de la institución educativa. Sin embargo, en ocasiones la existencia de los comités o equipos de gestión puede ser una formalidad donde finalmente la planeación y las decisiones están en manos de pocas personas, siendo esta una situación común en los planteles. Además de la apropiación colectiva del plan es importante considerar los aspectos técnicos de su elaboración, considerando que la planeación educativa institucional es un ejercicio nuevo para los directivos docentes y aún más para los maestros.

Al inicio del Proyecto se contaba con un procedimiento diseñado para la elaboración de los planes. A medida que se han ido difundiendo y aplicando en los planteles los requerimientos de la Guía 34 y ahora del SIGCE, se tomó la decisión de seguir los procesos, componentes y formularios oficiales, dado que se terminaban duplicando las acciones de planeación. Al mismo tiempo, se han introducido elementos adicionales no previstos en las orientaciones oficiales, por ejemplo, como los anotados en relación al desarrollo exhaustivo de las tareas, o como los referidos al desarrollo del cronograma de actividades integrando tanto las rutinas del plantel como de las que se derivan de las acciones y tareas del PMI.

En general, estos seminarios talleres de desarrollo del PMI abordan una serie de situaciones experienciales donde los equipos de gestión fortalecen:

- a☞ Sus habilidades de pensamiento sistémico para pensar la institución como una totalidad compleja y para reconocer la profunda interdependencia de las partes.
- b☞ Sus habilidades para el trabajo en equipo identificando aspectos sustanciales como los referidos a la comunicación, la toma de decisiones, la solución de conflictos, el manejo del poder.

- ☞ Sus habilidades como líderes transformacionales promotores del cambio educativo a partir de los talentos personales que ellos mismos despliegan en su trabajo.

También se abordan aspectos disciplinares específicos requeridos para la comprensión de las características de la planeación escolar y el desarrollo del PMI. La tabla 10 muestra el plan de formación seguido a lo largo de los cuatro seminarios talleres (ST) previstos para el desarrollo del PMI y el direccionamiento estratégico (al que luego se hará referencia). Se trata de

TABLA 10
PLAN DE FORMACIÓN PARA EL DIRECCIONAMIENTO
ESTRATÉGICO Y EL PMI

ST	CONTENIDOS	PRODUCTOS Y/O RESULTADOS PREVISTOS
1	Conformación de los equipos. Diagnóstico institucional de las cuatro áreas de gestión. Inicio del redireccionamiento estratégico: actualización de la misión.	Diagnóstico institucional en las áreas de gestión directiva, académica, administrativo-financiera y comunitaria. Misión actualizada.
2	Diagnóstico DOFA. Priorización y elaboración de objetivos generales y metas anuales. Relaciones entre misión, visión y plan de mejoramiento. Continuación del redireccionamiento: actualización de la visión.	Objetivos y metas para tres años en las áreas de directiva, gestión académica, gestión administrativa financiera y gestión comunitaria, según priorización Visión actualizada y articulada al PMI.
3	Desarrollo del plan anual de mejoramiento. Continuación del redireccionamiento: actualización de principios y valores.	Plan operativo anual en las áreas de gestión directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria. Principios y valores con estrategias generales de implementación.
4	Desarrollo del plan trienal de mejoramiento: segundo y tercer año Estrategias de implementación, seguimiento, sostenibilidad.	Plan trienal de mejoramiento en las cuatro áreas de gestión Equipos de gestión con estrategias de implementación, seguimiento, sostenibilidad desarrolladas.

Fuente:Proyecto Escuelas Que Aprenden

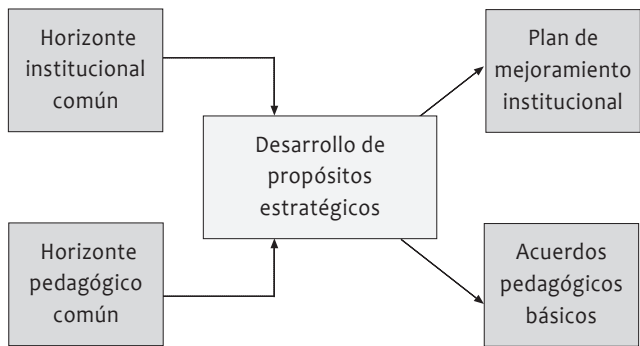
elementos de formación que suelen tenerse en cuenta cuando se abordan las capacitaciones en PMI. Quizás, algunos de los aspectos diferenciales del Proyecto estén en el acompañamiento individualizado que se logra con cada uno de los equipos, la movilización dentro de cada institución alrededor de la consecución de los resultados y el amplio número de participantes por institución (por lo general siete directivos docentes, y docentes) que se forman de manera exhaustiva en esta labor. Para ello, el Proyecto cuenta con una serie de talleres específicos, donde los participantes abordan diferentes estudios de casos que reflejan particularidades de las diferentes áreas de gestión. Así mismo, hallazgos de investigación donde se analizan experiencias de escuelas exitosas en contextos de pobreza y reflexiones que movilizan el compromiso moral y ético de los maestros alrededor de los propósitos de mejoramiento (Ávila y Rodríguez, 2011).

Redireccionamiento estratégico

Como se observa en el esquema 15 (ver página siguiente), la relación intrínseca entre el direccionamiento estratégico y el PMI hace que se aborden de manera simultánea. El horizonte institucional colectivo es recreado a través del PMI y el horizonte pedagógico a través de diversos acuerdos pedagógicos básicos que incluyen el redireccionamiento estratégico de misión, visión, principios y valores y también a través de los acuerdos que serán desarrollados luego en relación al currículo (planes de área, planes de aula y modelo pedagógico) y a los procesos de enseñanza en comprensión y producción textual y desarrollo de pensamiento matemático.

En el caso de la visión se restablecen sus relaciones con la misión orientando a los participantes para que los ideales de formación se concreten en cambios sustanciales dentro de la institución. Al mismo tiempo se restablecen sus relaciones con el PMI, de manera que se puedan derivar los propósitos de

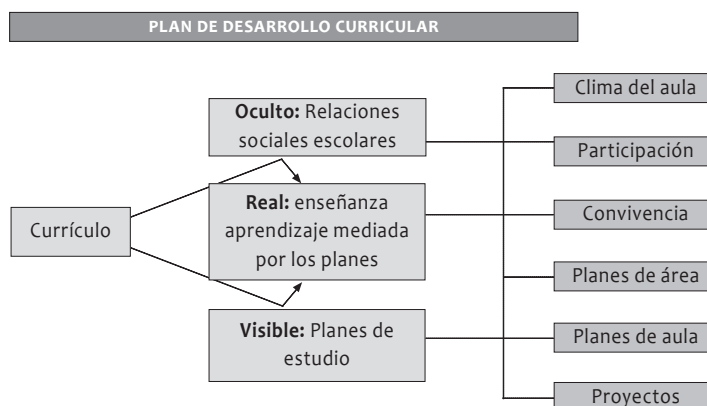
ESQUEMA 15
RELACIONES ENTRE REDIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO
Y PLAN DE MEJORAMIENTO



mejoramiento que caracterizan una visión institucional, entendida como la respuesta a la siguiente pregunta: ¿hacia dónde queremos orientarnos como institución para lograr la misión? A diferencia de las visiones globales e idealizadas y sin mayor conexión con los objetivos del PMI que suelen formularse en el sector, en el Proyecto se abordan visiones específicas que desarrollan un propósito global por área de gestión y son diferenciadas de una institución a otra.

En cuanto a los principios y valores, el Proyecto asume que los principios entendidos como presupuestos, orientaciones y conceptos rectores hacen parte de la cultura institucional, y que aporta a un abordaje conceptual que corrige concepciones implícitas, lo que se da en los casos donde el valor del respeto implícitamente se puede entender por algunos docentes como obediencia a un ejercicio de autoridad. Como la cultura institucional se refleja en conceptos, creencias, consignas, actuaciones y actitudes que los miembros de la institución asumen como normas o regulaciones de conducta, se han creado algunas

ESQUEMA 16 ELEMENTOS DEL PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR



situaciones donde afloran estas preconcepciones, se someten al debate y se clarifican, para establecer las relaciones actuales y posibles con las prácticas institucionales.

El desarrollo curricular

Planes de desarrollo curricular

En un sentido amplio, el currículo se refiere a la manera como se distribuye la cultura en la escuela, y se relaciona con preguntas como: ¿para qué se aprende?, ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿cómo saber si se aprendió lo propuesto? En un sentido específico, el currículo incluye tres grandes aspectos que se presentan en el esquema 16: el plan de estudios (currículo visible) y las relaciones sociales escolares (currículo no visible). La interacción entre estos dos aspectos determina la manera como se configura y se imparte la formación escolar. En consecuencia, en el Proyecto la reorganización de los planes de estudio de área,

de aula y los Proyectos considera también la reflexión y el trabajo pedagógico sobre las relaciones sociales escolares que hacen parte del currículo oculto, aunque no se ha desarrollado aún un trabajo específico encaminado al mejoramiento de las relaciones sociales escolares.

El plan de estudios constituye un elemento central en el mejoramiento educativo, toda vez que allí se concretan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El plan de estudios se desarrolla a través de la reflexión colectiva sobre los fundamentos del área, y a través de una programación que relaciona los estándares, los desempeños, los temas y subtemas (articulados a una perspectiva de procesos de conocimiento) y los indicadores de desempeños en cada período escolar. Por su parte, el plan de aula concreta aún más la programación y le agrega una dimensión didáctica desde la perspectiva del modelo pedagógico institucional (Rodríguez, 2012).

Los equipos de PDC enfrentan el reto de crear consensos básicos en torno al currículo, de manera que los planes de estudio sean ampliados y enriquecidos mediante la reflexión pedagógica con otros docentes, la profundización en nuevas perspectivas y la interlocución con los acompañantes especializados. La tabla 11 (ver página siguiente) presenta los tópicos a partir de los cuales se hizo la actualización de los planes de estudio.

Planes de área

El trabajo para la actualización de los planes de área inicia con una unificación en la estructura básica de los planes, a partir de la cual es posible el trabajo colectivo interplanteles de los docentes. Se asume que a partir de estos acuerdos cada institución introduce otros elementos de su interés; es decir, que a un primer momento de unificación interplanteles, le sigue otro momento de diversificación intraplantel. De manera paralela, se tiene un momento de problematización en donde

TABLA 11
PLAN DE FORMACIÓN PARA EL PLAN
DE DESARROLLO CURRICULAR

ACTIVIDAD	TEMA A DESARROLLAR	PRODUCTO Y/O RESULTADOS
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 1	Definición de perspectivas comunes: Sentido de las áreas Estructura fundamentación y programación de las áreas. Línea de base sobre los planes	Acuerdos sobre desarrollo de los planes de área y planes de aula Diagnóstico de fortalezas y debilidades de los estudiantes
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 2	Marco teórico (estructura del área Diferenciación entre eje o proceso objetivo, estándar, competencia, logro, desempeño e indicadores	Análisis cuadros de programaciones y desarrollo de temas locales
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 3	Desarrollo de temas locales Lógica de armada de la programación Estructura de las áreas y cambios requeridos	Análisis de estándares, de cambios requeridos en la programación tradicional que se lleva, y tematización
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 4	Metodología: modelo pedagógico como base para la construcción de acuerdos pedagógicos comunes Situaciones didácticas:	Desarrollo de acuerdos pedagógicos sobre planes de aula a la luz de las situaciones didácticas. Ejercicios de aplicación Integración de estándares
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 5	Metodología específica de cada una de las cuatro áreas y relacionada con las dificultades del diagnóstico Inicio desarrollo metodológico:	Terminación de la integración de estándares Inicio del desarrollo de desempeños Enriquecimiento metodológico de la programación
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 6	Metodología específica del área y relacionada con las dificultades del diagnóstico recuperación experiencias Continuación desarrollo metodológico	Terminación del desarrollo de desempeños integración horizontal y vertical de estándares, desempeños y temas
Seminario taller de Plan de desarrollo curricular 7	Evaluación específica del área Promoción por ciclos. Evaluación y relación de desempeños, estándares con boletines Pruebas Saber	Desarrollo de indicadores de desempeño Acuerdos sobre boletines y uso de las Pruebas Saber.

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

los participantes toman conciencia de las necesidades de actualización de sus planes a partir de su revisión conjunta en los acompañamiento *in situ*. Los desarrollos importantes en las áreas constituyen una oportunidad para el liderazgo pedagógico de los docentes y para que en la confrontación de sus planes con otros maestros puedan también seguirlos cualificando.

Sobre esa base mencionada, de manera progresiva se abordan la fundamentación (general para todos los grados), y la programación (específica por grado y período) de los planes de estudio en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Sobre esta experiencia algunas de las instituciones actualizan también los planes de estudio de las áreas restantes, propósito en el que el acompañamiento brinda un apoyo indirecto, dado que no está previsto un acompañamiento continuo en áreas distintas a las señaladas.

Los planes de área desarrollan una fundamentación general que contiene:

- ⌘ Sentido del área: el por qué y el para qué de la formación a la luz de los diagnósticos realizados, los perfiles de comunidad y de persona y la posición institucional requerida para el desarrollo pedagógico del área.
- ⌘ Marco teórico del área: la fundamentación disciplinar y la estructuración pedagógica en área según los lineamientos y estándares curriculares.
- ⌘ Objetivos y logros por ciclo de cada área: para cada uno de los procesos, ejes y ámbitos que contemplan los estándares curriculares, articulando los estándares de competencias académicas, ciudadanas y laborales y las demandas específicas del contexto.
- ⌘ Metodología del área: las didácticas específicas propias del área.

- ⌘ Evaluación del área: los acuerdos pedagógicos básicos sobre la evaluación del aprendizaje y las actividades de nivelación, y aspectos específicos de la evaluación del aprendizaje en el área.

De manera paralela a la fundamentación se desarrollan las programaciones específicas por período para cada una de las áreas, a partir de los siguientes elementos:

- ⌘ Estándares curriculares: diversos estándares de competencias de distintos ejes relacionados o integrados al proceso y al tema que se aborda en el período, de manera que se desarrolle la coherencia horizontal (MEN, 2007).
- ⌘ Desempeños: aprendizajes actitudinales, conceptuales y procedimentales que se esperan en relación a los estándares curriculares y las necesidades del contexto y los estudiantes.
- ⌘ Temas y subtemas: contenidos específicos del aprendizaje orientados por los procesos de desarrollo que subyacen en los estándares curriculares.
- ⌘ Indicadores de desempeño: indicadores de tipo actitudinal o valorativo, conceptual o declarativo y procedimental, a partir de los cuales se evalúa el desempeño y se determina la promoción y/o nivelación.

Se procura que en cada período escolar se desarrolle un promedio de dos ejes, ámbitos o procesos, de manera que:

- ⌘ El mayor número posible de los ejes y estándares sean desarrollados.
- ⌘ Se pueda tener el desarrollo y la profundización didáctica requerida para cada uno de los temas de

aprendizaje, según el ciclo didáctico establecido en el modelo pedagógico institucional.

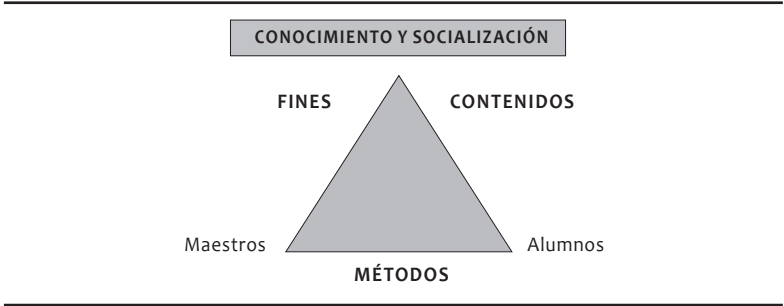
El trabajo orientado a procesos constituye una de las dimensiones más importantes de la actualización de los planes de estudio. De una parte, mostrando las implicaciones en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes de un trabajo de aula centrado en contenidos puntuales sin mayor coherencia horizontal (MEN, 2007) y sin la secuencia y permanencia que John Dewey (1998) precisó como una de las condiciones fundamentales para el aprendizaje. Por ello, en las cuatro áreas curriculares que se abordan se examinan los procesos didácticos que están a la base de enseñanza-aprendizaje de esas áreas. En el caso del lenguaje, se articulan los contenidos temáticos con los procesos de producción textual, diferenciando las particularidades que se dan en cada uno de los ciclos. Por ejemplo, teniendo en cuenta que en el ciclo inicial el proceso de producción es organizado por parte del maestro y asistido por los estudiantes, que en el ciclo de 4º y 5º ya se puede dar una planeación del texto colectiva siguiendo, por ejemplo, cuestionarios de preguntas claves, o mapas o esquemas mentales de la estructura y el contenido del texto, entre otros aspectos, y así, de manera sucesiva. En el caso de las matemáticas, se articulan los contenidos y temas a procesos-problemas que van de lo cualitativo a lo cuantitativo, de las acciones sobre objetos a las representaciones gráficas y simbólicas matemáticas y se articulan también a los procesos de desarrollo del razonamiento y la argumentación, la modelación y el planteamiento y resolución de problemas y a la comunicación y representación. Otro tanto se hace en cuanto a las ciencias sociales con el desarrollo de procesos de comprensión de los grupos humanos, el tiempo histórico y el espacio, y en las ciencias naturales con los procesos de desarrollo del pensamiento científico.

Planes de aula

De manera paralela al desarrollo de la fundamentación y la programación de los planes de área, el Proyecto procura la toma de conciencia por parte de los maestros sobre la formación recibida a lo largo de su trayectoria profesional en relación a los modelos pedagógicos. Sobre esta base se abordan los modelos pedagógicos en una perspectiva histórica que muestra las relaciones entre sus desarrollos y los cambios sociales del momento, focalizando los aportes didácticos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, reconociendo la pluralidad de perspectivas dentro de cada uno de los modelos, esclareciendo sus diferencias y relaciones, para concluir cómo los modelos han sido respuestas a la educación memorística, autoritaria, homogénea, pasiva, descontextualizada..., que en el momento actual ya no tienen las pretensiones de totalización de la realidad educativa propias de la modernidad y que se hibridan y afectan unos a otros, frente a lo cual no hay que ser ni “puristas” ni contradictorios. Se hace caer en cuenta que el discurso sobre los modelos no logra abarcar aún realidades tan importantes como las que adelanta un enorme sector del magisterio, que intenta conciliar las demandas racionalistas del grueso de los estándares curriculares con la formación personal, social y ciudadana que con empeño procuran los docentes para contrarrestar la fragmentación social, el cambio cultural y la crisis de valores.

Delimitado el alcance de los modelos pedagógicos, se busca su pronta articulación a la práctica de las aulas en una perspectiva práctica–teórica, que elude un abordaje académico de la literatura pedagógica pero que no evita un abordaje interesado de la misma, es decir, el Proyecto apuesta en este campo a una formación docente donde los retos de formación que plantea el aula constituyen el norte a partir del cual se acude a la literatura pedagógica para encontrar allí respuestas. Mediante talleres

ESQUEMA 17
ELEMENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO



de producción textual que siguen a varias lecturas de profundización, los equipos examinan las prácticas pedagógicas de la institución, aportan a sus compañeros diversos elementos para tomar una decisión inicial o para profundizar sobre el modelo pedagógico, desarrollan y socializan dentro del plantel elementos conceptuales constitutivos del modelo pedagógico por el que optan (ver esquema 17): la visión de hombre y de sociedad, la forma como se concibe la educación dentro del modelo, los roles del maestro y del estudiante, las relaciones maestro-alumno, el papel del director o rector, y la forma como se conciben la enseñanza, el plan de estudios y la metodología. A lo largo de estos trabajos se procura hacer visibles las formas en que la pedagogía tradicional se reproduce en las prácticas docentes, en el desarrollo curricular y en la organización de la institución. Siguiendo a autores como Carretero (2001) y Lucio (2001), se asume el modelo pedagógico como un conjunto de formulaciones y prácticas sobre el proceso de formación, de enseñanza-aprendizaje, que dan respuesta a:

- ⌘ ¿Para qué enseñar/aprender?
- ⌘ ¿Qué enseñar/aprender?
- ⌘ ¿Cómo enseñar y cómo evaluar?

En el Proyecto no se impone una orientación específica o un modelo particular, y por el contrario, en planteles que tienen definido su modelo el papel del acompañante es el de interlocutor de los desarrollos alcanzados, aportando, cuando es del caso, nuevos referentes que permitan avanzar en el enriquecimiento de su propuesta pedagógica.

Con estos avances, se procede a desarrollar la secuencia del proceso enseñanza-aprendizaje bajo la regulación de los postulados del modelo o los modelos pedagógicos por los que se opta. Nuevamente este es un trabajo que se desarrolla con todos los maestros del plantel a partir de situaciones didácticas que los equipos de plan de desarrollo curricular han experimentado de forma previa en los seminarios talleres. Sobre esta base, los docentes del equipo que representan las cuatro áreas curriculares del Proyecto realizan planes de aula iniciales que son acompañados y luego socializados con los maestros del plantel, iniciándose así un ciclo de elaboración de planes y de socialización por parte de otros maestros.

Ámbito de aula

La comprensión y la producción textual. En el Proyecto se implementó en un inicio la propuesta de comprensión lectora de Barret elaborada por la Fundación Promigas y luego, con el apoyo de Fucai se desarrolló una propuesta de producción textual. En un tercer momento se desarrollaron las interdependencias entre comprensión y producción textual teniendo en cuenta que, particularmente en la adquisición inicial de la lengua escrita, la comprensión y la producción constituyen la cara y sello de un mismo proceso, y que en el enfoque procesal asumido para la producción textual ocurre otro tanto pues la producción textual en el niño supone la comprensión lectora de lo que produce en niveles complejos (construir un interlocutor,

una intención comunicativa, revisar de manera permanente que lo está logrando, revisar su escrito y el de otros niños...). A raíz de ello, la experiencia del Proyecto mostró las posibilidades de recuperar la rica oralidad de los niños y niñas y de procurar a partir de ahí el acercamiento entre oralidad y escritura.

Con estos desarrollos, en la actualidad a lo largo de siete seminarios talleres con sus respectivos acompañamientos se aborda la formación disciplinar desde diferentes fuentes relacionadas con los géneros discursivos (para incluir la diversidad textual y el nivel pragmático del texto, un aspecto central en los nuevos lineamientos y estándares), la pragmática del discurso (para incluir por ejemplo las funciones del texto), el proceso de comprensión y producción textual y micro procesos que se dan en la comprensión y producción textual que se derivan de los diferentes géneros discursivos (sabiendo que no es lo mismo leer una enciclopedia, un texto científico o un texto literario), y también macro procesos como los que están a la base de la construcción de las macro proposiciones.

En el campo de la producción textual se sigue el enfoque de los trabajos de Jolibert (1987), y otros autores en la misma línea como Liliana Tolchisky & María Elena Rodríguez, quienes coinciden con lo formulado en los lineamientos y estándares curriculares alrededor de la producción textual escrita. A grosso modo, se trabaja con los docentes cómo lograr en los niños:

- a⌘ Construir el interlocutor del texto (ya que al escribir este no está presente), determinando la función pragmática del texto (qué debo lograr con la escritura y cómo lo escribo).
- b⌘ Elaborar un plan textual (fundamental cuando se considera que comúnmente primero se escribe y luego se piensa, y en los niños aún más).

- c☞ Desarrollar el plan textual.
- d☞ Autocorregirse (un buen escritor entre sus atributos revisa lo que escribe).
- e☞ Poner a discusión de otros estudiantes lo escrito, reelaborarlo, entregarlo a un portador textual significativo.

En cuanto a las investigaciones psicogenéticas de Emilia Ferreiro y su grupo (2002), se trabaja con maestros sus hallazgos sobre la adquisición de la lengua escrita y diferentes estadios por los que atraviesan los niños hasta la adquisición del código alfabético, en un mundo crecientemente letrado e hipersimbólico, retomando algunas investigaciones de la autora de los módulos (Poveda, 2009). Con ello, se deconstruye la idea de que el niño llega con la “mente vacía” a aprender a escribir y a leer. Así, la formación didáctica con los maestros incluye la escritura en situaciones habituales y en contextos significativos, aún desde el preescolar, lo cual supone transformar los métodos analíticos o globales de común utilización en las aulas.

La tabla 12 (ver página siguiente) muestra el plan de formación, a partir del cual se aborda la comprensión y producción textual de diversos tipos de texto. Se parte de los textos narrativos familiares a los maestros, ampliando la tipología de lo literario, hasta llegar a la enseñanza de la comprensión de los textos descriptivos, expositivos e informativos (que no suelen ser abordados en el área de lenguaje) y los textos argumentativos (que poco se trabajan en la primaria).

El desarrollo del pensamiento matemático

Existe un renovado interés de los maestros por la formación matemática y una creciente sensibilidad frente a los precarios desempeños de los estudiantes en las Pruebas Saber, que

TABLA 12
PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE
LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

ACTIVIDAD	TEMA A DESARROLLAR	PRODUCTO Y/O RESULTADOS
Levantamiento línea de base	Evaluación de la comprensión, literal, inferencia y crítica de los estudiantes de 3° y 5°, y de la producción textual.	Línea de base de niveles de aprendizaje en cada institución
Seminario taller de comprensión y producción textual 1	Ciclo de planeación de la enseñanza de Jackson. Estrategias antes, durante y después de la lectura. Activación de conocimientos previos.	Inicio apropiación ciclo de planeación de la enseñanza de Jackson aplicado al desarrollo de situaciones didácticas. Aplicación en las aulas de las estrategias antes, durante y después de la lectura.
Seminario taller de comprensión y producción textual 2	Taxonomía de Barret: niveles y tipos de preguntas. Estándares curriculares.	Inicio apropiación y aplicación de la taxonomía de Barret con elaboración de situaciones didácticas.
Seminario taller de comprensión y producción textual 3	Taxonomía de Barret en el proceso de lectura y producción inicial. La lectura y la producción en las situaciones habituales o cotidianas del aula.	Continuación aplicación taxonomía de Barret en situaciones didácticas. Inicio, apropiación y elaboración de situaciones didácticas referidas a situaciones habituales del aula.
Seminario taller de comprensión y producción textual 4	Taxonomía de Barret en el texto narrativo, de ficción y documental. Plan lector.	Continuación aplicación taxonomía de Barret referida al texto narrativo: ficcional y documental y elaboración de situaciones didácticas con texto narrativo.
Seminario taller de comprensión y producción textual 5	Taxonomía de Barret en textos informativos con trama descriptiva (ciencias). Comprensión crítica.	Continuación aplicación taxonomía de Barret y la producción textual referida al texto informativo con trama descriptiva y elaboración de situaciones didácticas.
Seminario taller de comprensión y producción textual 6	Taxonomía de Barret en textos informativos con trama descriptiva- explicativa (textos históricos) Nivel de reorganización textual.	Continuación aplicación taxonomía de Barret y la producción textual referida al texto informativo en textos históricos y elaboración de situaciones didácticas.

Seminario taller de comprensión y producción textual 7	Taxonomía de Barret en textos informativos con trama argumentativos (prensa /publicidad).	Taxonomía de Barrett y la producción textual referida al texto informativo argumentativo de publicidad y elaboración de situaciones didácticas.
Levantamiento línea de salida	Evaluación estudiantes de 1°, 3°, 5°	Línea de salida de niveles de aprendizaje entregados a cada institución.

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

canaliza el Proyecto convocando los maestros interesados en el mejoramiento del pensamiento matemático. En las más recientes versiones del Proyecto se ha vinculado con éxito a los equipos un profesor licenciado en matemáticas de la secundaria, buscando mayor articulación entre los últimos grados de la primaria y los primeros de la secundaria, pero también un apoyo interno de los docentes de la secundaria en aspectos disciplinares de la matemática requeridos para la adecuada transposición didáctica que hacen los maestros de la primaria.

La formación incluye diversos talleres mediante los cuales cada maestro demuestra su experiencia en el raciocinio lógico matemático y específicamente el desarrollo de procesos y procedimientos que corresponden a cada uno de los cinco pensamientos matemáticos procurando que los docentes modifiquen, reconstruyan, y si es del caso, deconstruyan concepciones y conceptos que pueden interferir el acceso de maestros y niños a los conocimientos matemáticos. A la par, vivencian estrategias para acompañar a los niños en el desarrollo de las competencias matemáticas y las posibilidades que tienen diversos materiales didácticos de fácil acceso a los docentes y que son factibles de obtener mediante los planes de compra a los que pueden hacer las instituciones.

Conforme a los talleres diseñados conjuntamente entre la Fundación Promigas y Fucai (Casasbuenas y Cifuentes, 2010), en un inicio, se trabajan aspectos de fundamentación disciplinar del área (el por qué, el para qué de las matemáticas y los referentes curriculares), y una reflexión sobre las matemáticas en el marco de la articulación que es necesario construir entre preescolar y 1º. Se aprovecha para reflexionar con los maestros sobre conocimientos matemáticos con los que llegan los niños a la escuela, y de manera más amplia sobre la relación entre conocimientos matemáticos informales de los estudiantes y las matemáticas escolares. Sucesivamente, se abordan los factores didácticos que hacen posible la conservación del número y sus implicaciones para el conteo y la construcción inicial del sistema numérico decimal abordando los sistemas de representación numérica, los significados y tipos de operaciones de los esquemas aditiva y multiplicativa, como también los múltiples significados y abordajes didácticos de las fracciones.

En cuanto al pensamiento espacial y los sistemas geométricos se abordan también aspectos disciplinares referidos a las geometrías y a la forma como genéticamente se construye el espacio en los niños preescolares y en edad escolar, para derivar de allí consecuencias didácticas del manejo de los cuerpos geométricos y las figuras bidimensionales y planas. También se abordan las relaciones entre objetos y se retoman los hallazgos de los esposos Van Hiele sobre el aprendizaje de la geometría. Los talleres incluyen la búsqueda de regularidades en los objetos del espacio, el abordaje de los sólidos geométricos, los giros y ángulos, las propiedades de las figuras planas y los paralelogramos.

En el pensamiento de medida, los talleres abordan procedimientos propios del pensamiento métrico relacionados con la comprensión de las características mensurables de objetos

tangibles e intangibles como el tiempo y de las unidades, patrones e instrumentos que permiten hacer las mediciones. Se caracterizan el pensamiento y los conceptos y procesos para su desarrollo, se aborda la construcción del concepto de área, las áreas de algunas figuras planas y las relaciones área–perímetro. Finalmente, la caracterización del círculo, la longitud de la circunferencia y diferentes estrategias para abordar el tratamiento de la medida.

En el pensamiento aleatorio se analiza el desarrollo en el niño escolar de las primeras ideas sobre el universo probabilista, los principios didácticos para el abordaje de la aleatoriedad y contenidos posibles para el plan de estudios en la primaria. Los maestros experimentan diversos talleres relacionados con la recolección, organización y representación de datos y las posibilidades de diversos raciocinios sobre los mismos, a partir de los cuales se introducen conceptos referidos a las medidas de tendencia central. Luego, experimentan con arreglos examinando aspectos de orden y repetición, para llegar a los conceptos de permutación y combinación. Por último, abordan el azar y la probabilidad.

Finalmente, en relación al pensamiento variacional los maestros analizan diversas situaciones de variación en la vida cotidiana y luego en el mundo de las matemáticas, para construir luego situaciones de variación de correlación positiva y negativa, de correlación positiva y de proporcionalidad directa y de correlación negativa y proporcionalidad inversa.

A lo largo del trabajo formativo, el abordaje de los seminarios talleres desarrolla en los maestros el raciocinio lógico matemático y las situaciones didácticas que se espera luego recreen, recontextualicen y amplíen con sus estudiantes. En ellas se incluyen diversos materiales didácticos, situaciones rutinarias y no rutinarias. La tabla 13 (ver página siguiente) sintetiza el plan de formación expuesto.

TABLA 13
PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

ACTIVIDAD	TEMA A DESARROLLAR	PRODUCTO Y/O RESULTADOS
Levantamiento línea de base	Evaluación estudiantes de 1°, 3°, 5°	Línea de base de niveles de aprendizaje en cada institución
Seminario taller de pensamiento matemático 1	Pensamiento y sistemas numéricos: Caracterización matemáticas escolares y del pensamiento matemático Apropiación de la noción de número y conteo Apropiación del sistema de numeración escrita Problemas del esquema aditivo y multiplicativo	Desarrollo inicial de situaciones didácticas en cada uno de los sistemas y pensamientos matemáticos que se trabajan, y continuación de la aplicación de situaciones didácticas de pensamientos ya abordados, estableciendo las interrelaciones entre los diferentes tipos de pensamiento.
Seminario taller de pensamiento matemático 2	Pensamiento espacial y sistemas geométricos: Propiedades geométricas en los cuerpos Reconocimiento de los sólidos geométricos Propiedades geométricas en las figuras planas Ángulos y giros	
Seminario taller de pensamiento matemático 3	Pensamiento de medida y sistemas métricos: Construcción de conceptos de cada magnitud Invariantes de magnitud y conservación Estimación de magnitudes, rangos y selecciones de unidades Diferencia entre unidades y patrones de medición	
Seminario taller de pensamiento matemático 4	Pensamiento de medida y sistemas métricos: Construcción de conceptos de cada magnitud Invariantes de magnitud y conservación Estimación de magnitudes, rangos y selecciones de unidades Diferencia entre unidades y patrones de medición	
Seminario taller de pensamiento matemático 5	Pensamiento variacional y sistemas algebraicos: Correlación positiva y proporcionalidad directa Correlación negativa y proporcionalidad inversa	
Levantamiento línea de salida	Evaluación estudiantes de 1°, 3°, 5°	Línea de base de niveles de aprendizaje en cada institución

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

En las primeras versiones del Proyecto los maestros desarrollaron un Proyecto matemático. No obstante su aplicación dentro de la institución, se observó que con frecuencia su elaboración demandaba una considerable cantidad de tiempo en aspectos formales que suelen seguirse dentro de un Proyecto, de manera que su aplicación venía a darse desde el segundo año del Proyecto sin cubrir necesariamente diferentes sistemas y pensamientos matemáticos. En consecuencia, se optó por el desarrollo de las situaciones didácticas, que cuando son abordadas alrededor de un proceso en los diferentes grados tienen el mismo poder abarcador del Proyecto, con la ventaja de que se articulan de inmediato con los acompañamientos y con los planes de estudio.

Plan de estudios, planes de aula y acompañamiento

Articulaciones entre el ámbito de aula y los planes de área y aula

En las primeras versiones del Proyecto la formación docente en el ámbito de aula iniciaba con comprensión lectora, luego proseguía con pensamiento matemático y, por último, con la producción textual. Teniendo en cuenta los bajos resultados en matemáticas, la necesidad de contar con el tiempo requerido para consolidar las nuevas prácticas docentes en esa área y su extensión en las instituciones, se optó en las aplicaciones posteriores del Proyecto por un trabajo simultáneo en matemáticas y lenguaje desde el inicio.

De esta manera, en más recientes aplicaciones del Proyecto el primer año se conforman los equipos en comprensión y producción textual y en pensamiento matemático. En el

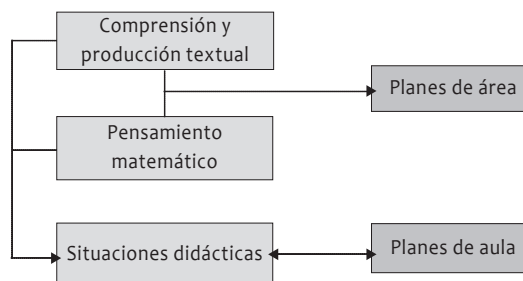
segundo año, inicia el trabajo en PDC, lo cual plantea el reto de articular las acciones entre el ámbito institucional y el ámbito de aula, toda vez que en el PDC se inicia el trabajo de los planes de área y los planes de aula. El esquema 18 (ver página siguiente) plantea dichas articulaciones. En el ámbito de aula se abordan elementos disciplinarios y didácticos que se espera fortalezcan los planes de área de lenguaje y matemáticas en el preescolar y la primaria, y se aborda la implementación de situaciones didácticas que planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje y que luego deben conllevar a los planes de aula. El reto es entonces garantizar la coherencia entre las aproximaciones a los planes de aula que se hacen desde un inicio en lenguaje y matemáticas a través de las situaciones didácticas, con el plan de estudios y los planes de aula que se desarrollan desde el segundo año en el PDC.

En el desarrollo de los PDC y, concretamente en el trabajo de modelo pedagógico, se asume que las pedagogías contemporáneas comparten tres grandes momentos (Díaz Barriga, 2002): un inicial o previo que según el modelo reconoce, problematiza, activa, interesa. Un momento intermedio o de desarrollo que profundiza, y un momento final o de consolidación que permite la apropiación, la aplicación, la generalización, la transformación del contexto, según sea la perspectiva. Por su parte, la pedagogía tradicional se centra solo en el segundo momento, el cual reduce a la transmisión de información.

Según el modelo por el que opten las instituciones estos tres grandes momentos son desarrollados y complementados de acuerdo a la perspectiva correspondiente. Sobre esta base se revisan y actualizan de acuerdo al modelo las primeras aproximaciones a los planes de aula o se ajustan los que ya existan. Por su parte, en las situaciones didácticas que elaboran en un inicio los maestros siguen los tres grandes momentos y cuando se ha definido el modelo se revisan y actualizan de acuerdo a las especificidades que se hayan convenido para el modelo pedagógico.

ESQUEMA 18

ARTICULACIONES ENTRE PDC Y ÁMBITO DE AULA



Las situaciones didácticas que se elaboran como resultado de las formaciones en matemáticas y lenguaje alimentan los planes de estudio del preescolar y la primaria y viceversa, mientras que los desarrollos en el PDC son retomados para elaborar diversas situaciones didácticas. Ello es posible por el trabajo en equipo que desarrollan los acompañantes, y también por las interdependencias que se establecen entre los equipos de PDC y los equipos de matemáticas y lenguaje. Adicionalmente, el portal Escuelas Que Aprenden concentra toda la información y se proyecta como un lugar para favorecer los intercambios colectivos y el acceso de todos los participantes a la información y resultados parciales que se van logrando.

El ciclo de Jackson

Un segundo elemento que permite la articulación entre los planes de área y de aula y el ámbito de aula es el manejo del ciclo de enseñanza de Phillip Jackson impulsado por la Fundación Promigas (Martín, 2005) en la planeación, el desarrollo y la evaluación tanto de los planes de aula como de las situaciones didácticas. Jackson es conocido por sus aportes pioneros en la etnografía educativa, donde desarrolló los conceptos

de currículo visible y oculto. Menos conocido es el proceso de enseñanza que postula para organizar la práctica docente y aprender continuamente de ella. Para el autor, tres fases desarrollan la actividad de enseñanza del maestro:

1⌘ Preactiva

2⌘ Interactiva

3⌘ Postactiva

- ⌘ Fase preactiva: el maestro prepara un plan de actuación de manera similar al boceto que elabora un artista, teniendo en cuenta sus experiencias previas, la reconstrucción subjetiva del objeto de enseñanza-aprendizaje y el contexto curricular. Allí, decide qué y cómo enseñar eligiendo entre diferentes alternativas, y también decide cómo comprobar la efectividad de lo enseñado.
- ⌘ Fase interactiva: el maestro desarrolla en la clase dos grandes elementos: a) la interacción con los estudiantes alrededor del conocimiento, para lo cual organiza diversos segmentos de enseñanza y de construcción del conocimiento regulando las discusiones con los estudiantes y el trabajo grupal; b) el gobierno de la clase, alrededor del mantenimiento del control del grupo.
- ⌘ Fase postactiva: luego de la clase el maestro hace una autoevaluación personal donde revisa las acciones y decisiones tomadas, identifica posibilidades y problemas y busca nuevas formas de solución, al tiempo que ratifica o modifica progresivamente sus estructuras y creencias.

Para Jackson, pasar del manejo intuitivo con que el maestro suele desarrollar este ciclo a un manejo consciente y autocrítico permite su crecimiento profesional y su proyección laboral.

En el PDC, definido el modelo pedagógico los equipos abordan el ciclo de planeación de la enseñanza de Jackson y proceden sobre esta base a la planeación, aplicación y evaluación de los planes de aula regulados por el modelo pedagógico por el que optan. La fase preactiva de preparación de los planes de aula tiene la interlocución del acompañante, la fase interactiva se desarrolla tanto en las aulas como a través de modelamientos que se hacen en reuniones docentes, y la fase postactiva cuenta con diversas interlocuciones: consigo mismo, con otros colegas luego del modelamiento y con el acompañante especializado. De manera similar, en el trabajo del ámbito del aula se tienen los tres momentos del ciclo de Jackson. La fase preactiva se trabaja de manera grupal dentro o fuera del seminario taller. La fase interactiva incluye los momentos de inicio, desarrollo y consolidación y tiene un acompañamiento parcial. La fase postactiva de reflexión sobre la práctica la hace el maestro, a menudo el equipo de cada plantel y cuando es posible, tiene algunos seguimientos del acompañante especializado.

La situación didáctica

Hemos señalado cómo al inicio del Proyecto se bajaron Proyectos de aula, remplazados luego por las situaciones didácticas, estrategia que a su vez proviene de los desarrollos del Proyecto Escuelas Gestoras de Derechos (Fundación Promigas, 2011). La situación didáctica surge del campo de la enseñanza de las matemáticas, donde el investigador francés Guy Brousseau (2007) postuló que el profesor debe imaginar

y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que ellos puedan vivir, que provoquen la emergencia de problemas matemáticos y en las cuales el conocimiento matemático aparezca como una solución óptima a dichos problemas, con la condición de que el alumno construya el conocimiento y se interese personalmente por la resolución del problema planteado. En dicha teoría, una situación didáctica es un conjunto de relaciones explícitas o implícitas establecidas entre un alumno o un grupo de alumnos, algún entorno (que puede incluir instrumentos o materiales) y el profesor, con el fin de permitir a que los alumnos aprendan.

De dicha teoría, retomamos dos elementos centrales:

- ⌘ La situación problema (que puede incluir en un inicio el despliegue de saberes relacionados para dar paso a un problema donde el alumno debe recrear una estrategia que ya conoce), situación que responde directamente a la enseñanza de competencias y también apunta a la macro competencia de resolución de problemas común a todas las áreas que se contrapone a la transmisión de conocimientos.
- ⌘ La variable didáctica: elemento de la situación que puede modificar el maestro, y que afecta las estrategias de solución que pone en funcionamiento el alumno. Los maestros al desarrollar las situaciones didácticas modifican de múltiples maneras una variable para responder a la enseñanza de un proceso común. Por ejemplo, en producción textual, siguiendo el enfoque procesal introducen la variable de tipo de texto. En el caso del pensamiento matemático, suele darse otro tanto a lo largo del esquema aditivo y multiplicativo, donde la

variable suele ir de lo concreto a lo figurativo y de lo figurativo a lo abstracto.

En consecuencia, la situación didáctica apunta a un proceso de enseñanza-aprendizaje particular, de naturaleza específica, y no se refiere tanto a un Proyecto de aula, de grado o transversal, aunque el Proyecto puede contener una multiplicidad de situaciones didácticas.

El hecho de que tenga un carácter específico, permite que:

- ⌘ Los maestros experimenten e interioricen las fases del ciclo de planeación de la enseñanza de Jackson, al apropiar y planear (fase preactiva), aplicar (fase interactiva) y evaluar (fase post-activa) en las aulas las posibilidades que se derivan de los talleres de formación articuladas a otras posibilidades aportadas por el docente.
- ⌘ Las situaciones didácticas se desprendan del desarrollo de los seminarios talleres. Es decir, abordadas ciertas temáticas en el seminario, la situación didáctica constituye una mediación para que el maestro recree y recontextualice en el aula dichas temáticas, experimentando allí las posibilidades de la formación y el intercambio con otros docentes.
- ⌘ Las situaciones didácticas también puedan ser articuladas al acompañamiento. En la medida en que el maestro aborda un aspecto determinado en los seminarios y lo traduce a esa situación didáctica cuyo diseño inicia en el mismo seminario taller, el acompañamiento extiende el seminario taller, pero no es una mera replicación de este, en tanto lo que se acompaña es la

apropiación y recontextualización que el maestro hace del desarrollo del taller a través de la situación didáctica.

- ⌘ Centrar la producción del docente y el acompañamiento en aspectos claves de interés colectivo y de impacto en la enseñanza.
- ⌘ Relacionar el ámbito de aula con el ámbito institucional, en tanto la situación didáctica puede tener como referente una estructura del plan de estudio y contribuir a su desarrollo
- ⌘ Relacionar el ámbito de aula con la creación de comunidad educativa y de redes de apoyo, en tanto las situaciones didácticas se socializan e intercambian dentro del plantel y entre las instituciones participantes.

Características del acompañamiento

El trabajo de acompañamiento a los equipos y maestros en las instituciones y en las aulas constituye uno de los factores diferenciadores del trabajo con la Fundación Promigas. Una comunidad de práctica realizada a lo largo del 2010 dio cuenta de los elementos conceptuales y programáticos que caracterizan el acompañamiento (Martín y Ávila, 2012), por lo que nos referiremos aquí a nuevos aspectos del acompañamiento al PMI, el PDC y el trabajo en aula que resultan de la fase interactiva de las situaciones didácticas referidas a la producción textual y al pensamiento matemático y que incluyen procesos propios de las disciplinas que abordan y de los procesos de interacción que se dan dentro de cada ámbito. En relación a los aspectos disciplinares, estos incluyen la praxis que se deriva de la formación, planeación, puesta en práctica y evaluación de acciones referidas a la apropiación disciplinar, la apropiación didáctica y de

herramientas orientadas al cambio escolar, que se da a lo largo de los seminarios talleres y el trabajo del acompañante especializado con equipos y docentes dentro de la institución educativa. En relación de los procesos de interacción que se dan dentro de cada ámbito estos incluyen los actores y las mediaciones, por ejemplo, el ámbito de aula cubre las interacciones entre maestros y estudiantes mediadas por los objetos de conocimientos (la lectura y la escritura o las matemáticas escolares). En el ámbito institucional los procesos de interacción incluyen las relaciones entre equipos y los demás maestros mediadas por la construcción de PMI y PDC.

Casasbuenas y Cifuentes (2012) en referencia al desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes subrayan que se debe incentivar el compromiso, la reflexión y el trabajo colaborativo de los maestros en torno al mejoramiento de los procesos de apropiación disciplinar, didácticos y de manejo de ayudas requeridos en la enseñanza y en el aprendizaje de las matemáticas escolares. En los procesos de interacción, el acompañamiento valora y potencia el trabajo conjunto de los maestros alrededor de la socialización de seminarios talleres, la generalización de experiencias significativas y la planeación y desarrollo de las situaciones didácticas. Dentro de las aulas potencia las interacciones maestros-alumnos, previene los efectos de la transposición didáctica de significados inadecuados de objetos matemáticos, busca un mejor aprovechamiento de las estrategias didácticas del docente y sugiere otras adicionales. Estas consideraciones aplican también para el desarrollo de la comprensión y producción textual.

En cuanto al ámbito institucional, el acompañamiento busca promover el compromiso de los maestros y su adhesión a propósitos de mejoramiento organizacional, administrativo, curricular, entre otros. También aquí están presentes procesos de

apropiación disciplinar y didácticos que empoderan los equipos y promueven el liderazgo transformacional de los docentes hacia sus compañeros y de los directivos docentes hacia los maestros y los equipos de gestión.

Finalmente, es importante tener en cuenta algunos aspectos logísticos, decisivos para la implementación del acompañamiento como son:

- ⌘ En primer lugar, las rutas de los acompañamientos *in situ* a las instituciones son programadas por el acompañante local de manera concertada con cada uno de los equipos de manera que no se interfiera en las actividades institucionales. Así mismo, los planteles tienen numerosas actividades y es importante garantizar la presencia de los equipos. Por lo general, se hacen acuerdos iniciales para que las instituciones más lejanas se acompañen al inicio del día, de manera que el tiempo empleado en los recorridos entre un plantel y otro se reduzcan.
- ⌘ En segundo lugar, se prevé que todos los actores puedan estar presentes, como es el caso de los rectores cuando no pueden estar en los seminarios talleres de PMI o PDC, o el caso del coordinador asignado para el acompañamiento interno del equipo de lenguaje y matemáticas. De igual manera, cuando se requiere alguna mediación en relación con el equipo y los directivos docentes o el equipo y otros maestros. Adicional a esto, en el ámbito de aula se prevé que otros maestros puedan estar en el acompañamiento que se hace al equipo y a otros maestros de la institución, en especial, los casos de instituciones rurales con varias sedes, una modalidad es la convocatoria

de maestros de las sedes lejanas a las que difícilmente se puede ir por tiempo, para que se concentren en la sede que se visita y puedan participar en los acompañamientos en el aula, ya sea desarrollando situaciones didácticas que el acompañante retroalimenta, ya sea observando el modelamiento que hace el acompañante, y en todos los casos retroalimentando y siendo retroalimentado por sus compañeros.

- ⌘ En tercer lugar, se define de manera precisa la agenda del acompañamiento para evitar la dispersión y garantizar de esta manera la plena participación de los actores.

Las escuelas de familia

El trabajo de escuelas de familia convoca padres y madres de reconocida trayectoria en la realización de actividades conjuntas entre familias y docentes buscando identificar y potenciar los focos de la participación de la familia de la institución educativa. Para ello, el diagnóstico inicial explora, identifica y hace visibles las diversas formas de articulación a la institución de los padres y madres de familia alrededor de programas estatales como el de familias en acción, programas de inclusión, alfabetización de jóvenes y adultos en los que participan también los maestros, alrededor de Proyectos obligatorios como los del medio ambiente o el de educación sexual, de eventos especiales o Proyectos de aula relacionados con la cultura, la formación religiosa, el deporte o la formación de valores, entre otros.

El Proyecto se apropia un modelo social para el trabajo con los padres y madres de familia que asume sus saberes,

intereses e iniciativas, a diferencia de otros modelos escolares de trabajo que asumen a estos adultos como carentes de saberes y experiencias y que, por ende, se basan más en la información o en la capacitación de los padres y madres. En consecuencia, se favorecen diversos espacios de reflexión en donde las experiencias, inquietudes y problemáticas de los padres y madres son abordadas desde sus propias perspectivas, las cuales son ampliadas y enriquecidas desde el intercambio que se favorece y mediante el acompañamiento.

Frente a los enormes retos que afrontan las familias contemporáneas, el Proyecto asume una perspectiva flexible donde se reconoce la pluralidad de la familia actual, la autonomía que tiene para la formación de sus hijos y las múltiples perspectivas alrededor de esta. También, se asume la potenciación de los canales de comunicación entre padres e hijos y el fortalecimiento de los roles familiares.

En un inicio, conjuntamente con los participantes se examina la situación actual del trabajo con padres y madres en cada institución, sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, así como el marco conceptual, legal y metodológico, además de vislumbrarse algunas alternativas iniciales.

Posterior a ello, se va construyendo un plan de acción que contiene el sentido, las perspectivas, las estrategias y alternativas alrededor de convocatorias a padres y madres, las diferentes formas de sensibilizarlos, los mecanismos de planeación del trabajo con padres y madres, las estrategias de formación y autoformación en y con las familias, al igual que los mecanismos de sistematización y evaluación de las escuelas de familia. Se programan entonces los objetivos y metas del trabajo a realizar.

Después, se desarrolla el plan de acción y se articula al PMI. Se formulan, definen, socializan e institucionalizan los

Proyectos de escuelas de familias y se reflexiona sobre el rol de los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos en los contextos sociales, económicos y culturales de las familias.

Con todos esos elementos descritos, los diferentes equipos reemprenden y continúan sus acciones fortaleciendo la necesaria articulación entre la formación familiar y escolar.

Algunas dificultades generales

Este capítulo sobre las características de la implementación de las Escuelas Que Aprenden finaliza con la presentación de algunas dificultades en su ejecución, que han intentado ser resueltas conforme a las posibilidades y oportunidades del contexto en el que se desarrolla. Nos referiremos a los problemas del tiempo para la formación de los maestros y las actividades de estos dentro del plantel, y algunas restricciones de las Secretarías de educación que limitan la participación de directores de núcleo y supervisores, así como a la encrucijada actual de los rectores entre sus labores administrativas y pedagógicas.

Hargeaves (2005), en su trabajo sobre los problemas sociales de la enseñanza se refiere al fenómeno de “intensificación” que resulta del incremento contemporáneo de demandas al docente e implica la reducción del tiempo que ellos deben dedicar a las funciones educativas. De otra parte, se refiere al fenómeno de “control del tiempo escolar” del maestro que resulta de la tendencia a regular el horario del maestro cuando no da clases para realizar diversas tareas de las administraciones, en lugar de permitir que las emplee para prepararse en las labores específicas del profesorado y la enseñanza. En el país, estos dos fenómenos se han acentuado a raíz de recientes medidas gubernamentales que limitan la formación de los docentes y su trabajo colectivo

pedagógico a espacios distintos de las clases. Se trata de una medida orientada a maximizar el tiempo escolar de la enseñanza y, por ende, a aumentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En planteles donde suele ser frecuente el suspender clases, la medida aporta al aprovechamiento del tiempo escolar. Sin embargo, su aplicación literal sin mayor flexibilidad puede obstaculizar los propósitos de formación y preparación del profesorado así como el trabajo colectivo de los docentes, cuando no se consideran algunas restricciones del contexto, o cuando no se considera que los maestros que conforman equipos están ya aportando tiempos adicionales a los que la institución les asigna para el trabajo grupal. Finalmente, la cuestión remite a una situación no resuelta en los Proyectos de mejoramiento escolar donde los maestros requieren reunirse por períodos afectando en diversas proporciones los lapsos de clase al tiempo que pueden mejorar atención cualitativa a los estudiantes. Nuestra experiencia indica que maestros más comprometidos y cualificados utilizan de forma más eficiente las oportunidades, los tiempos y recursos existentes, lo que impacta positivamente el período escolar.

En ocasiones, administraciones locales o rectores han sido renuentes a liberar espacios para que los maestros de un plantel se congreguen por fuera de los horarios asignados para las reuniones de las áreas, con lo que se obstaculiza la socialización y multiplicación de las actividades del Proyecto, especialmente en los casos donde hay diversas sedes o se requieren concertar aspectos claves para garantizar la apropiación y la implementación de las iniciativas de los equipos. En el Proyecto, se ha contado con instituciones donde los niños nunca han dejado de tener jornada escolar, puesto que el tiempo dedicado a la formación es recuperado de distintas maneras. Sin embargo, el problema surge con instituciones sin estructuras organizativas consolidadas, en donde se hace más importante contar con espacios de

trabajo colectivo en las horas de trabajo, dado que en el inicio es improbable que los maestros aporten el tiempo requerido.

De otra parte, la medida de no permitir la formación de los docentes en tiempos escolares en el Proyecto ha obligado a reducir el tiempo de los seminarios talleres y a cambio, intensificar los trabajos de profundización entre uno y otro seminario taller, así como aumentar el acompañamiento virtual. Cabe anotar aquí que el volumen de actividades de formación del Proyecto es considerable, pero la programación de estas actividades incluye equipos distintos, por lo que se disminuye el impacto de la formación docente en los tiempos de clase de los estudiantes. Por ejemplo, anualmente en promedio son dos seminarios talleres en comprensión y producción textual y dos en matemáticas con equipos distintos por área, es decir que por semestre cada maestro solo deja de dar un día de clase a sus estudiantes y a cambio ocupa con frecuencia su tiempo personal en las labores del Proyecto. No obstante, la administración de los tiempos docentes es compleja para los directivos docentes cuando se suman los diferentes tiempos de formación de los maestros. Para dar respuesta a esta situación, un criterio que estableció el Proyecto es la realización de sólo una actividad formativa por mes, intercalando el ámbito institucional y el de aula a los que pertenecen esas actividades.

Otras de las dificultades es la participación de la institución en otros Proyectos de envergadura. Es frecuente que las instituciones participen en nuevos programas que les demandan esfuerzos adicionales que pueden crear tensiones adicionales, pese a las exigencias que plantea el Proyecto, las restricciones de tiempo de los maestros y las demandantes y numerosas actividades a cargo de los rectores. Se tiene como criterio para la selección de los planteles el que no estén participando en Proyectos afines, y al inicio del Proyecto se recomienda a los directivos

medir sus fuerzas al momento de decidir su participación en otros Proyectos. No obstante, los directivos docentes terminan vinculándose a nuevos Proyectos que pueden o no llegar a interferir con las acciones de Escuelas Que Aprenden (o viceversa), ante la comprensible necesidad de canalizar recursos que acompañan los Proyectos, el requerir atender otras urgencias institucionales que no dan espera y ante la convicción de que con los nuevos Proyectos se presenta una oportunidad que más adelante podría no darse. En esos casos, se procura establecer la coordinación requerida. También suele ser común que otras entidades del sector estatal ofrezcan eventos de capacitación en campos de formación que también contempla el Proyecto, aunque no siempre con las mismas orientaciones. Se trata de una situación comprensible teniendo en cuenta las múltiples maneras en que pueden abordarse los asuntos educativos. Sin embargo, ello suele generar inseguridad en algunos maestros, por lo que se subraya que finalmente son los docentes quienes deben formarse un criterio y tomar las decisiones relacionadas con la perspectiva que en definitiva eligen.

Cuando se considera la importancia de los directivos docentes, surge una nueva dificultad cuando los cambios de directivos frenan las dinámicas y procesos de cambios, en especial de aquellos que teniendo un fuerte compromiso con el Proyecto son trasladados o se deben trasladar por diversas razones en momentos donde el Proyecto muestra avances. En otros casos, los directivos pueden mostrarse renuentes en aspectos cruciales para el Proyecto, como es la situación antes anotada de no brindar los espacios requeridos o cuando no facilitan las condiciones para la labor de los equipos. La experiencia muestra que con el apoyo de coordinadores académicos o de sede y su asistencia y seguimiento a los seminarios talleres de ámbito de aula aumenta la probabilidad de que las innovaciones y situaciones didácticas elaboradas por los equipos se extiendan a otros docentes. Otro

tanto sucede en el PDC: directivos docentes apropiados de los desarrollos curriculares apoyan mejor el trabajo colegiado de los maestros. La insuficiente participación de los directivos se suele dar en una de cada diez instituciones, aunque en algunos casos en dos de cada diez instituciones y, como hemos señalado, su impacto es notorio. En esos casos, la labor de los coordinadores académicos ha sido fundamental y cuando no se ha tenido ese apoyo o la rectoría ha interferido de alguna manera para que eso se dé, el ritmo de los grupos disminuye de manera significativa al no tener los soportes institucionales requeridos para su trabajo con lo que, de nuevo, se muestra la importancia de un abordaje multiniveles del cambio escolar.

En ocasiones el Proyecto encuentra resistencias en grupos importantes de docentes de la secundaria y de la media, ya sea por la ausencia de una tradición de trabajo o de Proyectos conjuntos con la primaria que acentúa las ya naturales diferencias entre primaria y secundaria (locativa, formativa de los maestros, experiencial, generacional...). En otras ocasiones porque el directivo docente no ejerce la autoridad para mediar en las divergencias entre los equipos de gestión y algunos docentes de secundaria con liderazgo dentro de sus colegas. En algunos casos, se observa que los docentes de secundaria pueden tener un mayor manejo conceptual del área pero no necesariamente el manejo didáctico de sus clases y se resisten al trabajo grupal y a los cambios que impulsan los equipos de PDC, sin que ese distanciamiento obedezca a un individualismo electivo o a otro moralmente estratégico orientado a garantizar su dedicación a los estudiantes (Hargreaves, 2005).

Un caso similar al de los directivos se presenta con los supervisores y directores de núcleo, de quienes se espera una participación destacada. Se trata de funcionarios con amplia experiencia, y en el pasado, fueron seleccionados para esos cargos por su trabajo en la docencia. Por diversas razones su trabajo se

ha venido centralizando en actividades no siempre relacionadas con el quehacer pedagógico y tampoco cuentan con las condiciones para desplazarse a los planteles educativos. Además, se requiere su atención en frentes múltiples. El Proyecto ha logrado el acompañamiento de los supervisores y directores de núcleo en las regiones donde se ha implementado, pero la multiplicidad de sus tareas impide con frecuencia su acompañamiento al Proyecto. De allí, la importancia que ha venido tomando dentro del Proyecto el ámbito de gestión local orientada a la generación de condiciones para una mayor articulación de supervisores y directores de núcleo con los planteles educativos.

Finalmente, por diversas circunstancias algunas secretarías de educación no han podido asumir compromisos previamente pactados en relación a aspectos logísticos como son los almuerzos de quienes participan, por lo que ha sido necesario intensificar la jornada de formación. No obstante, contar con el almuerzo permitiría a los maestros la formación a lo largo de jornadas de mañana y tarde con un trabajo más pausado, menos fatiga corporal e intelectual. Contrario a lo que por lo común se afirma, la mayoría de maestros acepta la formación en dos jornadas cuando se tienen las condiciones básicas requeridas para ello y quienes trabajan en otros planteles suelen pedir las autorizaciones respectivas. A ello puede contribuir el interés que suscita la formación.

RESULTADOS, PROCESOS E IMPACTO

Las habilidades de gestión

Desarrollo de las habilidades de gestión en los directivos docentes

El Proyecto asume el desarrollo de competencias básicas en los rectores y coordinadores en su accionar con el equipo de gestión en el redireccionamiento estratégico y en PMI, y con los equipos de PDC y del ámbito de aula.

El trabajo directo con rectores se centra en el direccionamiento estratégico, el PMI y el PDC. Allí se apoya la prospección organizativa y curricular que los directivos hacen de su institución educativa y porque en la interacción con sus equipos desarrollen el liderazgo pedagógico y transformacional y fortalezcan habilidades directivas. Una primera habilidad es el direccionamiento estratégico de la institución, elaborado al inicio con el equipo de gestión y ampliado luego al colectivo de docentes y que propicia la reflexión sobre los principales problemas de la institución, el conjunto de alternativas posibles, y su impacto. En esa reflexión ubican interdependencias entre individuos y estructuras, procesos de mejoramiento y áreas de gestión y se desarrolla también la habilidad de pensamiento sistémico y estratégico en los directivos. El encuadre del Proyecto asume donde se subraya la importancia de la dirección escolar y al mismo tiempo ubica los directivos en una interlocución con diversos equipos, favorece una tercera habilidad de comunicación directiva intensificando relaciones dialógicas entre los directivos docentes y los profesores y equipos que suponen nuevas formas de autoridad tanto en los directivos como en los líderes docentes, que no están exentas de tensión. El Proyecto impulsa el liderazgo pedagógico,

mostrando como los directivos docentes enfrentan el reto de equilibrar las numerosas tareas administrativas a su cargo con la orientación del PEI. A su vez, los docentes, maestros interesados en su desarrollo profesional y que por lo general han impulsado a iniciativas en sus planteles, proyectan a través del PMI las condiciones requeridas para el fortalecimiento de su trabajo educativo y el de sus colegas.

Se trata de una situación compleja. En un inicio, en el autodiagnóstico institucional las perspectivas del equipo o de los demás maestros pueden no coincidir con las de los directivos docentes, quienes pueden sentir cuestionada su autoridad y su labor. Esta situación puede ser crítica en el área de la gestión directiva, donde puntajes bajos pueden reflejar tanto la inconformidad con el trabajo de algún directivo docente como preocupaciones específicas sobre aspectos a mejorar que deben ser diferenciadas rápidamente.

El Proyecto procura un encuadre para favorecer un análisis que no implique a las personas y se refiera más a las tareas y las acciones institucionales y de los cargos. En otros casos, el directivo puede reaccionar marginándose del trabajo colectivo con su equipo de gestión. Se trata de situaciones reveladoras del tipo de interacciones iniciales posibles. Por parte del equipo de gestión se dan dinámicas similares y en dos casos, los equipos han hecho un diagnóstico de la gestión directiva con puntajes bajos. En uno de los casos sin presencia del rector y llevando el diagnóstico a los demás docentes sin la consulta respectiva al directivo. En el otro caso, uno de los líderes del equipo cuestionó muy fuerte el trabajo del rector, lo que demandó una mediación oportuna y sostenida por parte de los acompañantes. Es fundamental leer estas dinámicas de micropoderes que, sin ser las más frecuentes, no dejan de ser cruciales para el desarrollo del Proyecto y, con la prudencia del caso, indagar sobre lo que acontece en los equipos al inicio.

En general, los directivos docentes ejercen el liderazgo con sus equipos y tienen una autoridad reconocida en sus docentes. Encuentran en el trabajo de direccionamiento y PMI un espacio propicio para canalizar sus iniciativas. La mayor información y conocimiento global sobre la institución que tienen se complementa con las perspectivas y los puntos de vista de los maestros, con lo cual se establece un fructífero intercambio en donde el directivo puede delegar ciertas responsabilidades en algunos docentes, o transferir su poder en campos específicos donde los maestros pueden ejercer una autoridad pedagógica con el respaldo de su rector. En el ejercicio de ese liderazgo los docentes demandarán a los directivos su respaldo cuando la movilización de los maestros llegue a generar resistencias en algunos de ellos. Teniendo en cuenta el amplio y variado abordaje de las áreas de gestión del PMI, el directivo docente suele canalizar los potenciales del equipo teniendo en cuenta los intereses de sus integrantes al momento de asignar responsabilidades para el trabajo en cada una de las áreas. Con ello, ejerce su liderazgo transformacional y encausa las distintas habilidades hacia la consecución de objetivos comunes.

Una variante importante en la labor de los directivos docentes se da en instituciones pequeñas donde algunos rectores tienden a reducir el número de integrantes del equipo de gestión, ante las dificultades que suscita en el plantel la ausencia de los maestros cuando asisten a seminarios talleres. En esos casos, los directivos prefieren recibir ellos la formación y luego multiplicarla con los docentes. Ha sido necesario acompañar la generación de mecanismos donde otros docentes apoyan los que asisten a la formación e insistir para lograr una participación más amplia del cuerpo docente en el equipo de gestión, como una condición indispensable para garantizar la riqueza del trabajo colectivo y con ella, el desarrollo de las habilidades directivas.

Como resultados, las habilidades de gestión que se consolidan en los directivos docentes son:

- ⌘ Pensamiento estratégico, que resulta del direccionamiento del horizonte misional de la institución y la construcción de objetivos necesarios que permiten construir un derrotero de procesos progresivos de mejoramiento.
- ⌘ Pensamiento sistémico, que resulta de una mayor comprensión de las interrelaciones entre el direccionamiento estratégico, el PMI, los ámbitos del trabajo curricular y de trabajo de aula articulados al PMI.
- ⌘ Habilidades de planeación escolar, dado que el PMI se elabora de manera sistemática y entra a regular el trabajo directivo en cuanto las tareas son programadas de manera exhaustiva.
- ⌘ Habilidades comunicativas, que resultan de una intensificación del trabajo colectivo, las reuniones de trabajo y del fortalecimiento del diálogo con los docentes.
- ⌘ Perspectiva de mejoramiento continuo, que resulta de la aplicación permanente del ciclo de planear, hacer, verificar y actuar a lo largo de los diferentes ámbitos del Proyecto.

Como impactos del Proyecto relacionados con la gestión de los directivos docentes se encuentran:

- ⌘ Una mayor comprensión de los retos de la dirección escolar frente al trabajo pedagógico.
- ⌘ Una interlocución más cualificada frente a las autoridades educativas departamentales y municipales, que resulta del trabajo conjunto con otros directivos y

planteles y que favorece el profundizar la comprensión de las problemáticas y alternativas comunes.

- ⌘ El fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos docentes puesto que la mayor parte de las acciones del Proyecto se centran en los procesos académicos.
- ⌘ La proyección de los directivos docentes que se destacan ante sus colegas, las autoridades educativas y el gremio docente.
- ⌘ El reordenamiento de las relaciones de autoridad y de poder al interior de la institución.

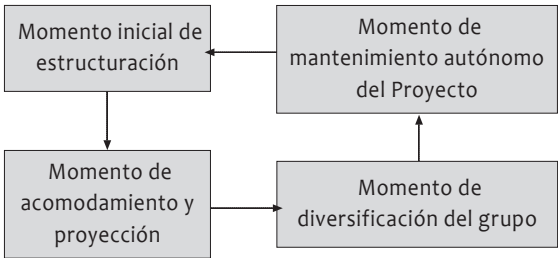
Los equipos

En las diferentes aplicaciones del Proyecto ha sido constante encontrar una alta heterogeneidad en los tiempos de estructuración de los equipos de gestión institucional. Aproximadamente una cuarta parte de los planteles que han participado han creado los equipos con el inicio del Proyecto; otra tercera parte los tenía ya creados en un rango que va desde lo reciente hasta cerca de dos años atrás y el resto contaba con otras estructuras organizativas afines que se reestructuraron alrededor del equipo de gestión institucional. En el caso de los equipos de PDC se encuentran iniciativas de mejoramiento lideradas por directivos docentes y en menor proporción por grupos específicos de maestros. En el ámbito de aula no se han encontrado aún equipos conformados y las iniciativas se circunscriben a maestros que pueden llegar a influenciar o no a otros maestros, pero por lo general no se encuentra con estructuras de difusión de estas iniciativas y, por tanto, suelen ser poco generalizadas más allá del ciclo escolar, la jornada y la sede donde se implementan.

El Proyecto tiene como uno de sus resultados el fortalecimiento de las capacidades de estos maestros y equipos y por lo general logra retener cerca de un 80% de los participantes, lo que en un promedio de diez instituciones representa cerca de 240 directivos y docentes que encuentran en Escuelas Que Aprenden un espacio para desarrollar sus intereses y su liderazgo pedagógico, crecer como profesionales y potenciar las contribuciones que hacen a su institución. El 20% restante no sigue participando por diversas razones que incluyen otros compromisos, situaciones personales, traslados y en menor medida renunciadas. No es frecuente que se deje de participar por diferencias con el Proyecto ya que la difusión y el encuadre inicial que se hace permite que los escépticos o aquellos que comparten otras orientaciones tomen distancia inicial. Sin embargo, se han tenido unos pocos casos donde algunos participantes han entrado con el legítimo propósito de debatir y cuestionar el Proyecto, pero en el desarrollo del mismo han descubierto que se trata de un Proyecto flexible con unas claras líneas definidas pero cuyo camino y perspectivas corresponden a todos los participantes. En consecuencia, han encontrado un espacio plural para manifestar sus inquietudes y alternativas.

El trabajo de los equipos sigue de manera general un proceso evolutivo que se presenta en el esquema 19 similar al

ESQUEMA 19
CICLO DE TRABAJOS DE LOS EQUIPOS



de los grupos pedagógicos de trabajo. En un primer momento los equipos se estructuran, luego se acomodan y proyectan dentro de la institución con mayor claridad de sus tareas y alcances, después a medida que avanzan diversifican sus labores para luego avanzar en un desarrollo autónomo. Estos momentos pueden darse con ritmos muy distintos de unos equipos a otros, aun dentro de los diferentes equipos de una misma institución.

En el momento inicial de estructuración, los integrantes del equipo inician la apropiación del trabajo a realizar, clarifican hacia dentro sus roles, sus formas de trabajo individual y grupal, los mecanismos de comunicación. Ganan conocimiento de sus posibilidades dentro del equipo y desarrollan o recomponen vínculos que garantizan diversos grados de adhesión al grupo. Hacia fuera, los integrantes del equipo tantean o afianzan su proyección al resto de los docentes, exploran sus formas de relación como líderes pedagógicos con los directivos docentes, teniendo en cuenta que en los seminarios talleres suelen tomarse decisiones conjunta con los directivos docentes o en algunos casos sin la presencia de los directivos, con lo cual se requiere el aval posterior. En este momento cobra particular importancia el liderazgo que ejercen algunos de los integrantes del equipo, el apoyo de los directivos docentes y las herramientas que aporta la acompañante para su trabajo inicial como miembros de la institución y como equipo promotor de iniciativas dentro del plantel.

En un segundo momento de acomodamiento y proyección se evidencian con mayor claridad las biografías personales y profesionales de los integrantes de los equipos. Emergen con mayor claridad las características del liderazgo de directivos y docentes: democrático, autoritario o de dejar hacer, líderes de tarea o emocionales, y es frecuente que surjan algunas tensiones derivadas del reacomodamiento de roles que se dan entre el directivo docente y algunos de los miembros del equipo, como cuando iniciativas docentes importantes no son acogidas, apoyadas o

comprendidas por los directivos, o estos pueden sentir invadidos sus campos de actuación. En este momento los acompañantes impulsan y sensibilizan a todos los integrantes de los equipos y directivos sobre el liderazgo transformacional. También, suelen surgir tensiones entre equipos y docentes de la institución, especialmente en aquellas culturas institucionales donde el trabajo colectivo es poco frecuente o donde algunos de los docentes también sienten invadidos sus espacios o pueden no compartir las orientaciones del Proyecto, las decisiones de los equipos y directivos y las demandas que se van generando. Aquí ha sido muy importante el trabajo de acompañamiento.

En casos como el de la comprensión y producción textual en el acompañamiento se ha convocado un grupo de padres para apoyar casos en los que algunos padres han mostrado fuerte resistencia a que sus hijos dejen de hacer las ejercitaciones en clase y las tareas basadas en planas. En otros casos como el de PDC se han hecho reuniones con todos los docentes de la institución para aclarar aspectos específicos o sustentar el porqué de la necesidad de la restructuración de los planes. En este momento, los equipos van acomodando sus expectativas de cambio y los alcances de su acción, por ejemplo, la idea arraigada de que todos los maestros deben hacer parte del cambio como parámetro de eficacia de las acciones. A cambio, ganan comprensión de los diferentes grupos y fuerzas que están presentes en su ámbito de intervención y de la importancia de seguir adelante con los docentes que logren movilizar.

En un tercer momento de mayor madurez grupal, los equipos van ganando diversos espacios de trabajo y de promoción de iniciativas dentro del plantel y se consolidan los liderazgos de actores específicos. Las dinámicas son variadas y las diferencias provienen de las biografías de los equipos, el apoyo que tienen de los directivos y las características de la institución (tamaño,

número de sedes y dispersión o cercanía de las mismas). Algunos de los logros de los equipos comienzan a ser institucionalizados o muestran una mayor interrelación con otros grupos de la institución como el consejo académico, el consejo directivo o la junta de padres. Aquí se pueden agudizar o reaparecer tensiones que provienen de la toma de decisiones, la comunicación, las perspectivas asumidas, o se evidencian déficits, conflictos o crisis existentes o latentes. Por ejemplo, alguna sede, ciclo o nivel puede quedar marginada del proceso, o se puede hacer más evidente un apoyo insuficiente de la coordinación académica para con las acciones de mejoramiento en el ámbito de aula o presentarse un vacío en la dirección que garantice el desarrollo de los PMI, por lo cual es importante impulsar la participación de los directivos docentes.

En el cuarto momento de desarrollo autónomo, algunos grupos se consolidan, logran un trabajo sostenido, van más allá de los aspectos cubiertos por el Proyecto y en ese punto, a menudo sufren diversas recomposiciones como parte de su dinámica interna y pueden decidir la rotación de algunos de sus miembros o hacer más equitativos los esfuerzos que demanda el trabajo de los equipos mediante la participación de otros docentes. Al finalizar el Proyecto los equipos siguen su trabajo de animación y desarrollo del PEI, con las tareas que se han propuesto a partir del plan de sostenibilidad abordado en los últimos seminarios talleres. Aquí es decisiva la estabilidad que hayan logrado los equipos y la permanencia de un buen número de miembros en cada equipo, de manera que el traslado o retiro de algunos de sus participantes no afecten de manera sustancial el grupo. También, serán decisivas las relaciones que se hayan logrado construir entre directivos docentes y equipo, siendo un factor crucial el tipo de liderazgo que haya consolidado el director o rector con su equipo. Una expresión de desarrollo autónomo de los grupos es el trabajo en redes, sin embargo, se trata más de una proyección del Proyecto que de un resultado alcanzado. Es

común que los docentes en el desarrollo del Proyecto establezcan intercambios con otros maestros a los que son afines, pero no se ha logrado que de estos intercambios resulten redes que cubran un número significativo de maestros de diferentes planteles.

El anterior desarrollo secuencial y progresivamente más complejo de los grupos, no siempre se logra en todos los equipos del plantel. Factores propios de la institución como el tamaño de la misma hacen más complejo el “crecimiento” del grupo; también se constata que es decisiva la forma como ejerce el poder el directivo docente. El Proyecto puede lograr retener los miembros del equipo de gestión y estos pueden proyectar su trabajo al interior de la institución, cuando hace una adecuada mediación de la asesoría y de la profesional de campo, pero sin un liderazgo democrático y sin apoyo directivo es difícil que el grupo se mantenga con la finalización del Proyecto, con lo cual la sostenibilidad del mismo se ve afectada. De igual forma inciden los cambios de directivos docentes, o procesos de fusión o difusión, que difícilmente pueden ser previstos al iniciar el Proyecto.

De esta manera, el Proyecto ha logrado avanzar en la consolidación del trabajo colectivo entre los maestros y entre estos y los directivos docentes. Las comunidades educativas se han fortalecido a partir del trabajo de los grupos y de la concertación que se ha requerido para las labores. Los docentes reportan que por lo general ha mejorado la comunicación entre directivos y maestros, y entre los maestros. Ello no supone que hayan disminuido tensiones que provienen de diferentes puntos de vista que no siempre logran conciliarse, pero sí muestra que se ha intensificado la comunicación en torno a la resolución de dichas tensiones. De esta manera, la sostenibilidad del Proyecto se basa en el capital pedagógico de la institución educativa o lo que es lo mismo, en la creación de comunidad educativa.

La institución como Proyecto de mejoramiento

Al inicio del Proyecto, por lo general los equipos de gestión llegan con una reflexión asistemática del contexto comunitario en el que desarrollan su labor. En las instituciones rurales y de áreas metropolitanas un sector importante de maestros proviene de las ciudades pero con el tiempo suelen desarrollar una comprensión del entorno de los estudiantes que pueden facilitar un proceso de enseñanza significativo y una institución más pertinente y articulada al contexto. El diagnóstico inicial contribuye a sensibilizar y concientizar a los maestros sobre las posibilidades del Proyecto, más allá de que muchos de los estudiantes estén en condiciones de extrema pobreza. Una situación similar se da en relación al trabajo institucional. Los maestros del equipo de gestión que participan en el direccionamiento estratégico, no necesariamente son maestros con muchos años en la institución y no siempre los más antiguos tienen la información y la comprensión de lo que acontece en las sedes de la institución, en especial cuando estas son dispersas y numerosas. Por ello, el diagnóstico inicial contribuye a una perspectiva más amplia de lo que acontece en toda la institución. Con estos elementos, los maestros reestructuran o actualizan la misión y la visión.

El autodiagnóstico institucional por lo general ya se encuentra elaborado al iniciar el Proyecto. Sin embargo, en el Proyecto se ha constatado que frecuentemente es desarrollado por los directivos docentes o en otros casos está desactualizado. Como quiera que se impulsa un autodiagnóstico colectivo al interior del plantel, los docentes encuentran un escenario propicio para analizar la situación actual de las diferentes áreas de gestión y luego, con el diagnóstico del PDC la situación de sus desarrollos curriculares. Ello suele generar muy diversas posiciones entorno a los niveles de desarrollo institucional. Las diferencias

más acentuadas se dan entre directivos docentes y docentes. El diagnóstico de la gestión directiva por parte de los docentes puede llegar a ser un asunto espinoso dado su carácter personalizado y porque puede poner en cuestión el poder de los directivos. En buena parte, la manera como se resuelve el ejercicio depende de factores como el diálogo fluido entre directivos y equipos alrededor del intercambio de información que aporte a la comprensión grupal y de forma más sutil, del ejercicio de poder de los directivos. Por ello, es importante que los acompañantes estén atentos a observar cómo se dan estas dinámicas grupales iniciales y que los grupos comprendan que las principales fortalezas con que cuentan se relacionan con la calidad y capacidad de las personas de las comunidades, los padres de familia, los estudiantes, directivos y docentes.

Con frecuencia, algunos de los participantes y equipos tienden a sobrevalorar algunos de los aspectos evaluados, colocando altos puntajes que no se corresponden con los desarrollos alcanzados. En ello puede influir cierta aprehensión a la evaluación que resulta del reciente contacto entre acompañantes y equipos. Con el tiempo, estas barreras iniciales van cediendo a medida que el acompañamiento fortalece una relación de confianza mutua, a la que también contribuye una mayor comprensión de las condiciones y restricciones institucionales por parte del acompañante. Por ello, en casos como el autodiagnóstico del PDC influye también el que los docentes no cuenten con algunos referentes para la valoración de sus planes por lo que, este autodiagnóstico ha sido necesario trabajarlo con cada equipo, complementándolo con un análisis de contenido de los planes por parte del acompañante, el cual, es validado luego con los equipos de gestión una vez los referentes en cuestión son abordados en los seminarios talleres. Por ejemplo, las diferencias entre estándares, desempeños, indicadores de desempeño, niveles de desempeño en relación a los procesos de conocimiento

y socialización. En todos los casos, los autodiagnósticos que realizan los equipos hacen parte de un abordaje preliminar que luego es ampliado con otros grupos de maestros en la institución. El trabajo previo de los equipos no sustituye ese trabajo más amplio pero si lo facilita al tiempo que proyecta los equipos dentro del plantel.

El trabajo de autodiagnóstico en los niveles institucional, curricular y en el ámbito de aula se sistematiza prontamente, de manera que sus resultados han sido debatidos al interior de cada institución por el colectivo docente y por los equipos de área y han podido ser articulados oportunamente a los procesos de mejoramiento. Con ello, se ha favorecido el autoreconocimiento institucional en participantes de los equipos de gestión quienes:

- ⌘ Reflexionan y luego sensibilizan y hacen la concientización inicial de sus colegas sobre la necesidad y posibilidad de transformar las prácticas organizativas y curriculares, sin ignorar, pero sin sobrevalorar tampoco las restricciones que se tienen en la institución y en el contexto.
- ⌘ Desarrollan una comprensión inicial de los aspectos estratégicos posibles de intervenir.
- ⌘ Elaboran una línea de base a partir de la cual pueden luego valorar los desarrollos progresivos que van haciendo.
- ⌘ Producen también una fundamentación empírica sobre la cual abordan el horizonte estratégico institucional e inician el desarrollo de los diferentes planes de mejoramiento.

El horizonte estratégico como construcción pedagógica

Aunque los centros e instituciones habían trabajado en años anteriores su misión y su visión, su análisis cualitativo en el diagnóstico evidenció que en todos los casos no existían unas diferencias claras en la manera como se redactaron las misiones y visiones de los centros, y a menudo se entremezclaban. Sus contenidos eran fuertemente idealizados y descontextualizados, e incluso, su redacción las hacía densas, perdiendo su poder comunicativo. Además, para la mayoría la dificultad estaba en la falta de apropiación de la misión y visión así como la articulación del horizonte a los procesos institucionales desarrollados.

En consecuencia, las instituciones al inicio del Proyecto se ubican en un nivel medio, lo cual significa que si bien las instituciones han formulado su misión y visión, estas formulaciones no estaban diferenciadas, siendo común que en la visión se enuncie el perfil del estudiante y en la misión, se señale que ofrece la institución para formar a sus estudiantes. Por influencia de los enfoques de administración empresarial llevados al sector educativo, con frecuencia las misiones y visiones suelen ser genéricas (sin diferenciar las particularidades y propósitos de la institución), idealizadas (descontextualizadas e insistiendo en instituciones “líderes” con un ánimo competitivo) o por el contrario específicas en exceso (como sucede cuando por influencia de las instituciones con las que se articula la educación media las misiones se restringen al énfasis de la institución). El nivel de participación en la redacción de la misión y visión en algunos casos ha obedecido a una construcción colectiva, pero en la mayoría la participación de la comunidad educativa ha sido baja y por tanto se estima que su grado de apropiación por parte de la comunidad educativa aún es insuficiente.

En contraposición, el Proyecto subraya la importancia de diferenciar la misión (centrada en el aprendizaje y la socialización) y la visión (centrada en propósitos de mejoramiento institucional de mediano plazo requeridos para un mejor logro de la misión). También se insiste en la importancia de asumir en la misión una plena articulación entre lo local y lo nacional en el marco del PEI y de movilizar mediante la reflexión pedagógica a la comunidad educativa. Al finalizar el Proyecto, las instituciones encontraban en un nivel alto, pues la mayoría de instituciones hizo una fuerte reestructuración de su misión y de su visión logrando un horizonte teleológico más contextualizado y realista que hace parte de un propósito colectivo de cambio.

Por lo general, en todos los centros e instituciones, la misión se contextualiza, la visión alude a las problemáticas institucionales que se quieren y pueden superar para alcanzar mejor la misión propuesta, y se desarrollan valores organizacionales que favorecen las lealtades y comportamientos necesarios en un propósito de cambio. En algunos casos el trabajo desarrollado alrededor de la visión y el PMI ha contribuido a replantear los énfasis de las instituciones y en el sector rural ha aportado a las búsquedas de los maestros por una mayor pertinencia educativa. Otro tanto se da en relación a la visión institucional. En el Proyecto se hace énfasis en la construcción de una imagen institucional contextualizada, orientada a superar debilidades estratégicas en cada una de las áreas de gestión del establecimiento educativo que afectan de manera significativa los aprendizajes y socializaciones de los estudiantes. En todos los casos fue crucial para el desarrollo de esas proyecciones el liderazgo de los directivos docentes como orientadores visibles de sus equipos de gestión.

Además de lo anterior, las instituciones revisan su marco valorativo y precisan los principios y valores institucionales

que regulan su trabajo de formación. Este ejercicio contribuye a destacar la importancia del currículo oculto y a relevar los esfuerzos de los educadores en torno a las relaciones interpersonales, el comportamiento ético y moral y el ejercicio ciudadano de la comunidad educativa, que quizás no es lo suficiente reconocido en los discursos educativos gubernamentales. El trabajo alrededor de los valores tiene una fuerte tradición en los planteles y nuestra experiencia nos hace pensar que se orienta más por los saberes experienciales de maestros y directivos y por su afiliación religiosa que por los discursos sectoriales en torno a la formación democrática o ciudadana. En consecuencia, el Proyecto potencia la importancia de los principios y valores al interior de las instituciones, contribuye de alguna manera a su profundización y resalta desde un inicio la importancia del abordaje de las relaciones interpersonales en el desarrollo del Proyecto, reconociendo también la importancia de los esfuerzos que en este campo adelantan los educadores y haciendo visibles las estrategias institucionales que de manera implícita y explícita desarrolla la institución.

Planes procesales de mejoramiento

Los PMI fueron instaurados en el sistema educativo colombiano en la primera mitad de la década del 2000, como parte de una estrategia que incluyó también la formulación de estándares y las Pruebas Saber. Los estándares apuntan a proporcionar un derrotero de calidad, las pruebas se orientan a evaluar su alcance y los PMI a desarrollar las acciones necesarias para mejorar los desempeños de las pruebas. Se trata de una medida que ha ido implementándose de manera progresiva. En las primeras aplicaciones del Proyecto en los años 2006-2007, la práctica usual eran los planes de mejoramiento anuales. Ya desde el 2010 y con la implementación del SIGCE, las instituciones han

generalizado los PMI trienales. Se trata entonces de una práctica reciente para las entidades territoriales y las instituciones educativas, que a cambio suelen tener una planeación trianual, en donde al inicio de año se planean las acciones, en la mitad se revisan, y al finalizar se evalúan.

En consecuencia, de acuerdo con la línea de base las instituciones en las primeras versiones del Proyecto se ubicaban en un nivel medio o bajo dado que al iniciar la mayoría contaba con plan de mejoramiento anual, pero no trienal. El plan era elaborado en la mayoría de veces por el equipo directivo con baja participación de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa. En aquellas donde tenían algunas proyecciones no se había establecido una articulación entre la misión, la visión y el PMI de mediano plazo. En general, los planes elaborados eran poco específicos y que no contaban con un seguimiento a las metas y acciones propuestas. En algunas instituciones el plan no estaba impreso y tenía poca socialización por lo que se constató una baja apropiación del PMI por parte de la comunidad educativa. Esta situación inicial ha ido avanzando y en replicas posteriores se evidencia que las instituciones en su mayoría ya cuentan con un PMI trienal y aumenta la participación de los maestros en su elaboración y desarrollo, gracias al esfuerzo gubernamental para impulsar la adecuada elaboración de dichos planes.

Con estos desarrollos, el Proyecto ha requerido a las instituciones revisar sus PMI trienales y anual en casos donde ya los han elaborado aun en aquellos casos donde se han hecho siguiendo requerimientos técnicos exigidos, ya que es frecuente encontrar que los PMI formulados requieren ajustes en sus objetivos, metas, acciones y tareas. No siempre los objetivos se diferencian con claridad de las metas o incluso se confunden. También las metas suelen ser genéricas o ambiguas y no por regla referidas al objetivo. En cuanto a las acciones y tareas, es

frecuente que las últimas no se desglosen de manera exhaustiva, que no expliciten en las secuencias requeridas y no contemplen todas las labores requeridas para lograr la meta, con lo cual los equipos se ven obligados a nuevas planeaciones al momento de desarrollar las actividades. Por demás, la forma como se estructuraron los formularios de acciones y tareas en el SIGCE no contribuye a que los formatos tengan el desarrollo pormenorizado de sus tareas. De otra parte, es constante que los PMI de mediano plazo se formulen pero no se apliquen en un porcentaje significativo. Entre otras razones porque no siempre se cuenta con los apoyos y asesorías requeridas para el cumplimiento de metas y objetivos. En consecuencia, los planes suelen repetirse de un año a otro con pequeñas variaciones que resultan de las aplicaciones logradas. De allí que uno de los aspectos a relevar en el Proyecto Escuelas Que Aprenden es la posibilidad de que los equipos tengan apoyo y acompañamiento en la ejecución de sus PMI. Para tal efecto, se procura que la formulación de los planes coincida con la finalización del año escolar, de manera que en el nuevo año se inicie su aplicación.

Por este conjunto de circunstancias la actualización de los PMI ya elaborados es bien recibida y en aquellos equipos o directivos donde se dan resistencias, rápidamente se comprende el valor de la actualización, dado que se trata de una labor compleja que implica una totalización de los principales procesos de gestión institucional. Además, como el Proyecto se realiza a mediano plazo, incluye diferentes niveles de trabajo que compromete distintos procesos de gestión y apunta a movilizar la institución; se requiere, por tanto, la actualización del PMI. En segundo lugar, como se ha señalado, la revisión de los planes ha mostrado la importancia de su actualización. La proyección de metas anuales coherentes que correspondan a un objetivo estratégico y de impacto al mediano plazo es, sin duda, un ejercicio de planeación complejo, aún más para quienes no han

tenido una formación específica como los docentes. En especial, nuestra experiencia muestra que en relación a la formulación de los planes las mayores dificultades están en el paso de un pensamiento sistémico intuitivo que manejan los directivos docentes a la visión sistémica escrita que supone la formulación del PMI, en la construcción de la relación medios–fines y en la clarificación de las acciones claves requeridas para el desarrollo de los procesos de mejoramiento. A ello contribuye la manera genérica como se suele hacer la planeación educativa anual en los planteles, donde la proyección de los cambios suele ser de corto plazo y basada en la oralidad, y en donde el desarrollo de las acciones por lo general se negocia paso a paso. A medida que las instituciones han venido complejizando su gestión con las fusiones, los aumentos de cobertura, el desarrollo de numerosos Proyectos dentro del plantel y el tener que asumir la delegación de numerosas tareas administrativas, estas prácticas requieren nuevos elementos de planeación. Por ejemplo, un caso típico puede ser el de los programas de fomento de las TICs que cuentan con objetivos definidos y metas de mediano plazo que no siempre son incluidas por las instituciones educativas dentro de sus PMI.

Para contribuir a la planeación estratégica institucional el Proyecto desarrolló algunas claves que permiten la construcción de procesos secuenciales de mejoramiento en los diferentes ámbitos de gestión y que incluyen ejemplos y situaciones concretas que han resultado de gran utilidad para los participantes y han sido bien evaluados. De igual manera, ha procurado que las diferentes metas sean realistas, progresivas, que tengan definidas sus acciones claramente y en particular, que las diferentes tareas que garantizan la consecución de las metas sean formuladas de manera exhaustiva, pese a que en el SIGCE se solicite una formulación más genérica. Pero lo más importante ha sido la posibilidad de acompañar el desarrollo de los PMI de múltiples maneras:

- a⌘ Contribuyendo directamente a su desarrollo, dado que en el plan se incluye el Proyecto.
- b⌘ Asesorando en los diferentes ámbitos las metas relacionadas, como ha sido el caso donde la institución se propone mejorar sus prácticas evaluativas.
- c⌘ Haciendo la interlocución de Proyectos institucionales donde los acompañantes pueden hacer aportes adicionales según su formación y experiencia, al tiempo que como especialistas ganan nuevos aprendizajes de esa interlocución. Ello ha permitido que los equipos de gestión institucional avancen en sus procesos de mejoramiento, muchos de los cuales son altamente complejos y requieren apoyo externo.

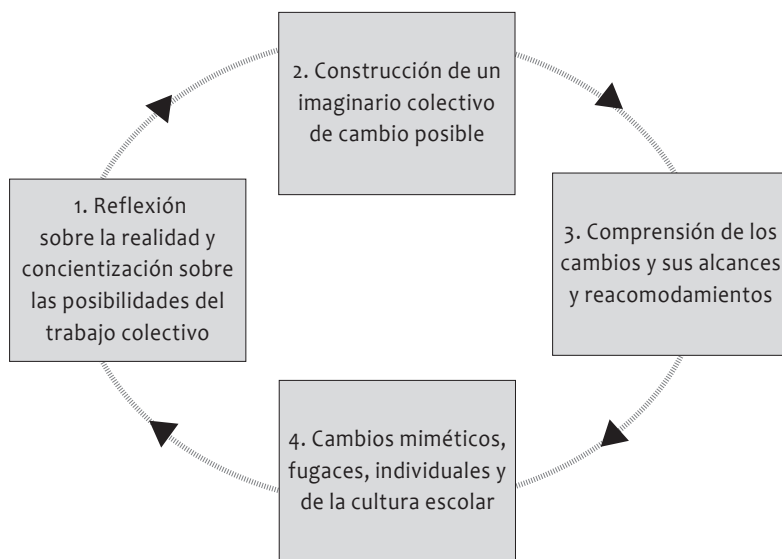
Con la implementación de los PMI los planteles han avanzado en la comprensión de la importancia de la planeación educativa como un conjunto de objetivos procesales, metas alcanzables, acciones estratégicas y tareas detalladas que se orientan a concretar la visión institucional y a consolidar la misión formadora del plantel educativo. La precisión alcanzada en la formulación de los PMI ha facilitado su ejecución y su seguimiento por parte de los equipos y directivos. Por lo tanto, al finalizar el trabajo, las instituciones se ubicaron en un nivel alto. En algunos casos, la actualización y desarrollo de los planes ha favorecido la gestión correspondiente ante las autoridades educativas y municipales, en beneficio de los procesos de mejoramiento liderados por los rectores y sus equipos. Los seguimientos hechos luego de la finalización del Proyecto han mostrado que las instituciones mantienen esta perspectiva de la planeación y que al mostrar sus posibilidades de mejoramiento deja de ser un requisito formal y rutinario dentro de las instituciones. Los directivos docentes siguen manteniendo los equipos de gestión y asumen la elaboración y ejecución del plan, como

una responsabilidad compartida que a su vez requiere el compromiso de los directivos con las decisiones que se toman.

El esquema 20 muestra el proceso que suele desencadenar tanto la elaboración e implementación de los PMI como los otros planes hacen del Proyecto y que están incluidos en los PMI.

El primer momento supone la toma de conciencia sobre las situaciones a mejorar y sobre las posibilidades institucionales con las que se cuentan. Es sabido que con frecuencia los resultados en los aprendizajes de niños suelen ser atribuidos solo a factores del contexto sin incluir aspectos metodológicos a cargo del maestro, el ambiente y clima escolar y en ocasiones sin considerar tampoco aspectos cruciales como la elaboración de ayudas educativas y su consecución. Al mismo tiempo, no se

ESQUEMA 20 PROCESO GENERAL DE CAMBIO



desestiman las preocupaciones de los directivos y docentes alrededor de las carencias de infraestructura, materiales educativos, personal de apoyo así como su legítima preocupación por las influencias negativas del contexto. De diversas maneras, se procura que las propuestas a su alcance sean elaboradas e incluidas en los PMI.

La planeación trienal general de los PMI en el marco de un trabajo de amplio alcance que empieza a comprometer múltiples actores educativos dentro y fuera del plantel, el encuentro regular con otros planteles educativos comprometidos con el mejoramiento, el acompañamiento y las proyecciones en los ámbitos institucional y de aula con coordinadores, docentes y padres aportan a la construcción de un imaginario colectivo de cambio posible, que constituye un segundo momento del proceso general de cambio, que si bien suele tener elementos idealizados e incluso irrealizables, genera un sentido de pertenencia para con el proceso que busca emprender el plantel y un sentimiento de lealtad inicial en los diferentes equipos, legitimando las demandas iniciales que resultan de la implementación del Proyecto.

Con el desarrollo de las acciones se va dando una mejor comprensión de las interdependencias entre actores y ámbitos de gestión, se miden los alcances posibles del cambio y los equipos van reacomodando sus expectativas y sus posibilidades. Se entra entonces en un tercer momento donde los equipos desarrollan una comprensión de los cambios y sus alcances, la que puede conducir a un abandono o resistencia frente a las acciones y propósitos del trabajo, un reacomodamiento que permite conciliar o resolver las vicisitudes que se van encontrando, una fidelidad frente a lo inicialmente propuesto que según el caso puede ser llegar a ser rígida y poco adaptativa, y finalmente, puede conducir a un manejo cada vez más creativo y autónomo de las iniciativas impulsadas por los diversos actores del Proyecto. En todo ello, es fundamental la manera como se tejen las relaciones

al interior de los equipos, frente a lo cual es necesario considerar las dimensiones emocionales y sociales del cambio escolar y no solo los aspectos meramente racionales y técnicos. Este es un aspecto sobre el que se ha insistido en la literatura contemporánea de formación de maestros y de mejoramiento escolar: “la nueva profesionalidad conlleva el desplazamiento de la autoridad y la autonomía tradicionales del docente hacia nuevas formas de relación con los colegas, los estudiantes y los padres. Estas relaciones se hacen más íntimas, así como más intensas y colaborativas, suponiendo una negociación más explícita de funciones y responsabilidades”. (Hargreaves, 1994: 424)

En un cuarto momento, que no necesariamente se ubica al finalizar el Proyecto se van definiendo los cambios y sus alcances. Unos no llegan a cristalizarse pues son cambios miméticos. Suele suceder, por ejemplo, cuando el docente simula su apropiación a las iniciativas de mejoramiento impulsadas por los equipos buscando la aceptación de sus directivos, colegas o de los acompañantes, sin compromiso personal con el cambio y sin asumirlo. Se trata del individualismo estratégico reseñado por Hargreaves. También se da cuando se establecen cambios a través de normas y otras disposiciones formales que nadie cumple.

Otros cambios solo logran ser fugaces, se mantienen hasta cuando permanecen las acciones que los sostienen y desaparecen cuando estas finalizan. Aquí los cambios pueden ser de dos tipos: De una parte, están aquellos procesos de carácter lineal y acumulativo que no son lo más frecuentes en las instituciones y frente a los cuales se esperaría que los cambios permanezcan, como puede ser el caso de procesos de mejoramiento en el área administrativa. De otra parte, están los procesos no lineales ni acumulativos, muy frecuentes en la institución y que requieren ser de continuo retroalimentados, por ejemplo, los relacionados con la comunicación y el clima escolar. En esos casos, cuando las acciones que los mantienen se debilitan, no se

renuevan ni logran hacer parte de la cultura escolar; los avances logrados tampoco se mantienen en el tiempo. Otra es la situación cuando en un ámbito particular del Proyecto los cambios logran afectar los actores y con ellos su ámbito personal de actuación sin lograr impactar la organización y la cultura escolar. Por último, los cambios pueden ser interiorizados más allá de la esfera personal y pasar a hacer parte de los saberes, creencias, prácticas, tradiciones y valores compartidos de manera colectiva por la comunidad educativa.

A lo largo del desarrollo del Proyecto todas estas modalidades de cambio han estado presentes, unas con mayor fuerza que otras dependiendo de los grupos de instituciones, las instituciones mismas y sus directivos, equipos y docentes, el trabajo de los acompañantes, factores contextuales donde juega un papel importante la secretaria de educación y dependiendo también de las complejas interrelaciones que se dan entre los diferentes ámbitos. En general, el propósito de formular y desarrollar los PMI se ha logrado cumplir cabalmente y en general se constata una fuerte movilización institucional alrededor de los procesos de mejoramiento contemplados en el PMI, de manera que con su desarrollo este frecuentemente se asume como un Proyecto pedagógico de cambio escolar.

El plan de desarrollo curricular como ejercicio de la autonomía pedagógica

Luego de que los equipos de gestión institucional terminan de elaborar el PMI e inician su implementación, se conforman los equipos de plan de desarrollo curricular (PDC). Dentro del PMI se incluye el desarrollo curricular institucional y allí los equipos le apuestan a varias posibilidades: unos, asumen el desarrollo curricular previsto en el Proyecto para las áreas de

ciencias naturales y sociales, lenguaje y matemáticas; otros, desarrollan en el segundo año otras áreas a partir de la experiencia que se ganan en las áreas señaladas. Y otros, con la experiencia que llevan, abordan desde un inicio la actualización de todas las áreas, asumiendo que el Proyecto se circunscribe a cuatro áreas.

En las primeras versiones del Proyecto el PDC asumió la construcción de una fundamentación común y una programación distinta en los diferentes centros e instituciones participantes. Ello supuso una fuerte movilización de los maestros y una gran dedicación, lo que se logró. No obstante, algunas instituciones tuvieron retrasos para terminar sus planes de estudio en algunas áreas, ya sea porque se trataba de instituciones pequeñas donde por área había un solo docente para la secundaria, ya sea porque dentro del equipo institucional algunos de los docentes que representaba una de las áreas no habían logrado los desarrollos propuestos o porque no se había dado la socialización o el acompañamiento suficiente del equipo de gestión a algún docente. Teniendo en cuenta que el PDC constituye una tarea compleja y extensa que cubren desde el preescolar hasta el 11º, fue necesario desarrollar estrategias para evitar retrasos en el desarrollo de los planes de estudios. La iniciativa de algunos grupos de área interplanteles que elaboraron sus programaciones de manera conjunta mostraron la posibilidad de tener una fundamentación y programación comunes elaboradas por los equipos de áreas de las instituciones, y al mismo tiempo un trabajo de diversificación curricular en donde los grupos de áreas de cada plantel pudieran flexibilizar los desarrollo de su equipo de PDC e introducir los ajustes requeridos según su PEI, los intereses pedagógicos de los maestros, las características de sus estudiantes y del entorno. Con ello, se potenció el trabajo de los equipos interplanteles y se hizo más claro el apoyo grupal y el soporte del Proyecto en los casos la formación de los docentes es incipiente o donde hay un insuficiente número de profesores de área que participan en el equipo de gestión.

El mejoramiento de los planes y el trabajo de las áreas

La línea de base revela diferencias en la cantidad de instituciones que cuentan con planes de estudio de una región a otra y también fuertes diferencias en las instituciones de una región. Las instituciones suelen autoevaluarse en un nivel medio o alto, pero el análisis cualitativo de los planes suele ubicar muchos de los desarrollos de los planteles en un nivel bajo. En general, se observa que con mayor frecuencia las instituciones más grandes tienden a contar con planes de estudio que los centros pequeños. También, que las instituciones urbanas los tienen en mayor proporción que las rurales. Los contenidos de la formación en proporción diversa incluyen estándares y aspectos referidos a evaluación y recursos. La fundamentación de las áreas curriculares suele ser un aspecto muy común abordado por los profesores de la secundaria pero es poco frecuente encontrarla en los programas de la primaria, en los casos donde se elaboran esos programas por separado. Es común encontrar que los planes no estén actualizados conforme a los lineamientos y estándares curriculares ya que no se siguen los ejes prescritos para las áreas, en algunos grados se insiste en contenidos que no tienen hoy la importancia del pasado y especialmente, en el hecho de que no aborden los procesos de conocimientos que están a la base de las formulaciones oficiales.

En general, los planes suelen contener un núcleo común de aspectos como contenidos, competencias, logros o desempeños, indicadores, evaluación y en menor proporción contienen estándares curriculares, competencias transversales y recursos. Se constata también al inicio un gran esfuerzo en los planteles por desarrollar competencias, logros, y más reciente los desempeños, pero por lo general este esfuerzo termina siendo la elaboración de propósitos de aprendizaje similares enunciados de manera diferente. En otros casos, se diferencia entre el ser,

el saber y el hacer y se elabora el mismo logro con referencia a una actitud, conocimiento o destreza y se asigna ya sea a las competencias, logros o desempeños. Es frecuente que en relación a estándares los planteles coloquen en los planes contenidos que corresponden a logros o desempeños institucionales que no siempre se corresponden con estándares nacionales, pero también que los estándares o lo que ellos implican en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje no sean tenidos en cuenta.

Los contenidos son denominados de muy diversa manera y sin que haya correspondencia con los aspectos desarrollados. Por ejemplo, es frecuente la denominación de núcleos temáticos (que corresponde a currículos integrados alrededor de una temática articuladora) para designar un conjunto de temas disciplinares sin mayores conexiones. En la primaria algunos ejes de formación no son desarrollados lo suficiente, como es el caso de los procesos físico-químicos y las tecnologías en ciencias, la producción textual en lenguaje o la resolución de problemas matemáticos. A cambio, se insiste en contenidos en los cuales los estándares no hacen mayor énfasis, como es el caso del manejo algorítmico o los conjuntos en matemáticas, la transcripción de textos y aspectos gramaticales en lenguaje. Están allí presentes concepciones disciplinares y didácticas que el Proyecto aborda, pero también es importante tener en cuenta que no necesariamente están reflejando prácticas de enseñanza obsoletas, sino también dificultades para concebir nuevas formas de desarrollar los planes de estudio que incluyan prácticas innovadoras en la enseñanza. La gran variedad de interpretaciones curriculares hechas por las editoriales en algunas áreas en relación a contenidos básicos y competencias a desarrollar y la extensión con que abordan algunos contenidos, al tiempo que constituyen una oportunidad interesante para tener diferentes perspectivas de enseñanza contribuye a mantener currículos que privilegian la extensión sobre la profundización alrededor del desarrollo de procesos de conocimiento.

En un extremo, se encuentran unos pocos planteles con planes concertados que suponen un trabajo colectivo de largo plazo alrededor de estructuras curriculares comunes que pueden incluir la fundamentación, la programación de los planes, el desarrollo de programadores o planes de aula, incluso guías y otros materiales educativos. En otro extremo se encuentran planteles que, aunque afirman tener planes, no son entregados en algunas áreas y por lo general obedecen a esquemas distintos entre docentes, jornadas o sedes. En medio, planteles con planes de estudio que se estructuran en diferentes niveles y estilos para abordar los diferentes procesos, factores o ejes que conforman las estructuras de las áreas según el MEN. En general, se encuentra que el liderazgo académico de rectores y coordinadores constituye un factor importante al momento de examinar la extensión con que los planes están unificados dentro de los planteles.

Los planes, por lo general, no suelen ser elaborados de manera colectiva y cada maestro de área responde por la elaboración de sus planes, por lo que también es frecuente encontrar diferentes estructuras de planes de estudio, planes incompletos en algunos grados y con diferentes niveles de desarrollo y actualización. En ocasiones se observa en algunas sedes negociaciones entre los coordinadores de sede y los maestros de la primaria para unificar los formatos de planes sin que logren impactar el conjunto de la institución, por lo que también pueden darse planes de estudio diferentes de una sede a otra. En las instituciones rurales que cuentan con una sede urbana, coexisten planes de estudios elaborados por los docentes de secundaria sin mayor conexión con los planes de las sedes rurales en donde se implementan los modelos flexibles ofrecidos por el MEN.

Sobre estas bases, el Proyecto ha venido clarificando sus acciones en tres frentes de trabajo inicial:

- 1º La revisión y es del caso la deconstrucción de supuestos y desarrollos de algunos de los planes, para que sobre esa base se puedan dar acuerdos pedagógicos requeridos para la actualización de planes mediante un trabajo interplanteles. Luego de que los planteles entregan sus planes de estudio, se procede en los acompañamientos al análisis respectivo, para mostrar las posibilidades de que los planes desarrollados aporten al trabajo colectivo de equipos interplanteles y también las posibilidades de avance que se derivan de detectar aspectos en que los planes requieren ser actualizados. En la retroalimentación se muestra también la validez de contar con planes de área elaborados conjuntamente con otros planteles, al mismo tiempo diversificados en cada institución, y a la vez implementados de manera distinta por cada docente mediante los planes de aula. En algunos casos, esta interlocución requiere que el acompañante trabaje con todos los docentes de la institución en apoyo a la labor de equipos de gestión.
- 2º La reactivación del trabajo de los equipos de las áreas de lenguaje, naturales, ciencias sociales y ciencias naturales, para lo cual es fundamental poder contar en los equipos de gestión con representantes de estas áreas. Cuando se trata de instituciones pequeñas se incentiva el trabajo conjunto de profesores de primaria y secundaria. En instituciones más grandes o con una tradición de trabajo pedagógico entre los docentes, se suele contar con los equipos de área ya constituidos. En otros casos, se puede recurrir al trabajo del Consejo Académico. En general, es política del Proyecto no interferir, y por lo contrario, contribuir al desarrollo de las estructuras organizativas de los planteles.

- 3⌘ La actualización progresiva e interrelacionada de los planes, que se inicia en los seminarios talleres y prosigue mediante el trabajo de los equipos de área dentro de las instituciones y el trabajo de los equipos de área interplanteles. Contempla una estrecha relación entre los desarrollos de la fundamentación de planes (formación disciplinar curricular y relacionada con las áreas) y desarrollos de la programación (formación didáctica y relacionada con los desarrollos del Proyecto en el ámbito de aula). Se trata de desarrollos paso a paso en donde los participantes han logrado, más allá de la actualización de planes de área, una mayor comprensión de elementos de diseño curricular claves para su labor profesional, un abordaje centrado más en procesos que en contenidos, una mayor autonomía para la elaboración de sus planes que empiezan a priorizar la profundidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y examinan de manera más crítica los libros escolares de las editoriales, que suelen tener una extensión y ciertos contenidos que ni se alcanzan a cubrir ni son necesarios de acuerdo a los mismos estándares y a las demandas locales.

El plan de mejoramiento curricular:
recuperando la reflexión pedagógica

Como consecuencia del trabajo de los equipos en PDC, las instituciones han logrado diversos resultados, como son:

- ⌘ Reactivar el trabajo pedagógico de los maestros en espacios de los comités de áreas o departamentos centrados en procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de demandas coyunturales externas o de iniciativas individuales.

- ⌘ Organizar los tiempos académicos, unificar el trabajo pedagógico de jornadas y sedes mediante el trabajo colectivo de construcción curricular y facilitar la comunicación inter-áreas, contribuyendo así al ordenamiento curricular de la institución.
- ⌘ Problematicar prácticas tradicionalistas de enseñanza y el aprendizaje sin que ello implique violentar los docentes, lo cual podría conducir a la creación de bloques afectivos ante las nuevas perspectivas.
- ⌘ Recuperar y socializar los aportes hechos por maestros de primaria y secundaria que presentan en cada uno de los seminarios sus experiencias significativas definidas como aquellas búsquedas que toman distancia consciente de la educación tradicional, para concretar las formulaciones de lineamientos y estándares, lograr la participación de los estudiantes, articulándose a contextos vitales para los niños y jóvenes, produciendo mayores aprendizajes.
- ⌘ Clarificar los aspectos sustanciales de la fundamentación y programación de los planes, logrando otros al mismo tiempo más sintéticos y detallados y corrigiendo el hiperdesarrollo de objetivos, logros, competencias, desempeños e indicadores que tenían los planes de estudio y sobre los cuales se han dado ya varias alertas. Al mismo tiempo, contribuir a mejorar el insuficiente abordaje de los procesos de aprendizaje en los currículos.
- ⌘ Restablecer la coherencia entre lo que se propone en la fundamentación del área y lo que se desarrolla en la programación del área y en los planes de aula.

- ⌘ Precisar los aprendizajes básicos a lograr, articulando desempeños institucionales con estándares nacionales y retomado de manera crítica las propuestas de las editoriales.
- ⌘ Abordar el plan de desarrollo curricular con un fuerte énfasis metodológico en donde los procesos de aprendizaje articulados a los estándares curriculares suponen un desarrollo coherente de las didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ⌘ Incorporar en los procesos evaluativos una perspectiva que reconoce la importancia de diferenciar niveles de desempeños y procesos de desarrollo, el incursionar en la elaboración de pruebas objetivas; asumir el análisis y los resultados de las Pruebas Saber así como la importancia de los aprendizajes que dichas pruebas evalúan.

Los impactos a resaltar son variados, y se dan en distintos niveles: pueden cubrir la institución, una sede, solo un grupo docente... como era de esperar, en unas instituciones se han unos resultados que en otras instituciones son distintos. En dichas impactos confluyen diversos niveles del Proyecto, así como los esfuerzos de distintos grupos y acompañantes, dadas las interrelaciones que se establecen en el trabajo que se desarrolla.

En algunos casos al incorporar en los planes de estudio nuevos elementos se siguen diversas innovaciones en las materias, como son:

- ⌘ Lenguaje, la comprensión y la producción textual de diversos tipos de textos, con un enfoque procesal de planeación, elaboración evaluación, y circulación de textos en situaciones de comunicación auténticas.

- ⌘ Ciencias naturales, el desarrollo del pensamiento científico a través del experimento escolar.
- ⌘ Ciencias sociales, el análisis de la coyuntura social, la historia local.
- ⌘ Matemáticas, el disfrute y el desarrollo del pensamiento lógico matemático a través del juego y la solución de problemas.

Diversas iniciativas de los equipos y docentes encaminadas a mejorar ambientes de enseñanza-aprendizaje mediante la recuperación, elaboración e intercambio interplanteles de ayudas, recursos didácticos, materiales, fuentes de información, entre otros. Por ejemplo, en uno de los Proyectos los participantes en el equipo interplanteles de ciencias naturales, se propusieron la ubicación y el desarrollo en las aulas de experimentos escolares que sin requerir mayores recursos, esfuerzos o un tiempo considerable desarrollan en los estudiantes el pensamiento científico.

- ⌘ La movilización de los docentes del área alrededor de un trabajo colegiado, que en ocasiones prosigue el desarrollo curricular profundizando en didácticas específicas, elaboración de materiales, grupos de auto-estudio alrededor de temas de interés común.
- ⌘ La reorganización curricular del trabajo, especialmente en los últimos grados de la primaria, de un profesor por grado a una enseñanza por áreas cuando ello es posible. Los reportes muestran que el aprendizaje de estudiantes suelen mejorar al tiempo que los maestros pueden responder mejor con las exigencias de preparación disciplinar y didáctica en estos grados.

- ⌘ El desarrollo de propósitos estratégicos de mejoramiento. Por ejemplo, para la educación primaria acuerdos para media hora de lectura diaria en las aulas y para la educación secundaria en el ciclo de sexto y séptimo grado la creación de un eje transversal de fortalecimiento de la comprensión y producción textual, de manera que este eje fuera un propósito colectivo de los docentes de las diferentes áreas. De esta manera, este tipo de estrategias globales han tenido un impacto inmediato en la institución, con lo cual se dinamiza el trabajo institucional y se afianza aún más el liderazgo pedagógico de los equipos.

Planes de aula y modelo pedagógico

Es importante tener presente que el esfuerzo de planificar de manera general la enseñanza se corresponde con el esfuerzo de planificar las micro interacciones de aula a través del plan de aula mediante la anticipación de los ambientes de aprendizaje. De esta manera, con la elaboración de planes de área, viene también la elaboración de planes de aula como parte integral los planes de estudio del plantel.

El modelo pedagógico y los planes de aula en un inicio

La línea de base del Proyecto muestra que en los diferentes grupos, cerca de la mitad de las instituciones educativas ya han optado por un modelo pedagógico a iniciar el Proyecto, con niveles de desarrollo variados que pueden cubrir la sola decisión sobre el modelo hasta el desarrollo de materiales educativos a partir del modelo. En general, estas instituciones optan por el constructivismo, el socio-constructivismo, el constructivismo social, el aprendizaje significativo. También es frecuente

encontrar opciones por un modelo humanista, constructivista humanista, o modelos “integrales”, al considerar que los modelos pedagógicos suelen ser respuestas parciales frente a la complejidad de la labor formativa de los maestros, y que se requiere combinar diversos aportes de los modelos para complementar el énfasis en lo cognitivo que perciben en los estándares y discursos del constructivismo, con una perspectiva de valores y desarrollo de la personalidad en niños y jóvenes. En realidad, las denominaciones de estos modelos no se corresponden estrictamente con algunos de sus postulados teóricos, a menudo puede reunir incluso posiciones antagónicas, y no siempre suelen referirse al discurso pedagógico en este campo. Por ejemplo, la denominación de humanistas, no suele corresponderse con los postulados de las pedagogías humanistas, tanto las de educación personalizada como aquellas que provienen por ejemplo de la pedagogía Rogeriana. Los discursos suelen estar más cercanos a una visión cívica y cristiana, donde el amor, el respeto a sí mismo y a los otros, o el desarrollo mismo de la espiritualidad tienen un peso importante.

No obstante, la construcción de estos modelos suele jugar un papel muy importante dentro de las instituciones, pues ha dado un espacio a la reflexión pedagógica y suelen remitir a una crítica de las prácticas docentes tradicionalistas. Estos avances y oportunidades son retomados entonces en el Proyecto, mediante una interlocución que procura nuevos desarrollos conceptuales y se centra en el enriquecimiento didáctico de las propuestas institucionales, la generación de condiciones y estrategias para su implementación en las aulas.

La idea de modelo pedagógico suele ser referida en el imaginario colectivo docente a un conjunto de saberes y prácticas que deben “iluminar” el trabajo de los docentes y que con su existencia garantiza tanto el trabajo armónico de los maestros como el aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, la concertación

y dilucidación de un modelo pedagógico institucional contribuye a esos propósitos, pero queda la sensación de que los docentes sobredimensionan las posibilidades del modelo, y de que se mantiene la visión moderna de una gran teoría pedagógica que puede dar respuesta a todas las situaciones de la formación, independientes de las áreas, niveles y énfasis. Este imaginario sobre el que se basa la esperanza del cambio recuerda al de épocas pasadas alrededor de la “educación integral”, imaginario social que permitía una rápida concertación alrededor de los fines de la educación, y que ocultaba las previsibles diferencias que hay en las concepciones de los maestros.

En las instituciones que han optado por un modelo pedagógico, las elaboraciones conceptuales que se hacen no suelen ser alimentadas de manera permanente. La extensión de los textos escritos sobre el modelo pedagógico es variada y va desde unos párrafos hasta documentos extensos. Se observa que cuando se ha tomado la decisión sobre el modelo, ésta ha implicado una amplia discusión entre los maestros, en la cual juega un papel muy importante el liderazgo pedagógico de los maestros interesados en el tema, con frecuencia, ligado a trabajos de su formación universitaria a nivel de licenciatura o maestrías.

En cuanto a su aplicación, es constante que los modelos no se deben a la práctica de las aulas por diversas razones. De una parte, porque consideran que a menudo se ha considerado que es necesario proseguir la discusión y el abordaje teórico del modelo antes de su aplicación, lo que aleja muchos maestros y hace que a la postre se debiliten los acuerdos logrados. En otros casos, porque se asume el modelo en una perspectiva académica sin encontrar las estrategias y los espacios para que encarne en el trabajo en las aulas. En otros, porque las demandas y exigencias que se encuentran terminan por desestimular la aplicación de los acuerdos logrados y porque dichas exigencia no siempre se

acompañan de la gestión interna requerida para su puesta en práctica.

Los planes de aula constituyen un momento paralelo que se va dando con la delimitación de los propósitos, alcances y contenidos de la formación en el plan de área y con la definición del modelo pedagógico. Mediante el plan de aula (también conocido como el programador de aula) se planifica más concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el Proyecto se confirma que los planes de aula hacen parte de la tradición docente de los maestros del preescolar y la básica primaria, más no de la cultura escolar de los maestros de la educación secundaria, lo que se tiene presente al momento de intentar elaborar planes de aula para todos los maestros del plantel. Además, los planes de aula suelen desglosar un conjunto de actividades, recursos y estrategias didácticas, que pueden seguir o no una secuencia que es ordenada por un saber intuitivo del maestro, pero que por lo general no obedece a una concepción explícita y concertada con otros docentes sobre la manera como se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada vez con menos frecuencia (a medida que el maestro se ha venido profesionalizando) aparecen en los planes de aula los resúmenes de nociones y conceptos a enseñar, frecuentes una o dos décadas atrás. Incluso, nuestra experiencia indica que tiende a disminuir la práctica de elaboración de planes de aula en los planteles cuando no existen directrices firmes que los exijan y revisen. En ocasiones, hemos constatado como algunos planes de aula en la primaria pasan a ser parte de una exigencia burocrática según la cual se reproducen de un año a otro los contenidos del plan sin mayores variaciones. En el diálogo con algunos docentes se nos ha señalado que el plan de aula cumplió una función de planeación y organización de la práctica docente, importante en su momento, pero que, a medida que las prácticas muestran su eficacia y se logra su dominio,

pasa a ser la transcripción de planes anteriores ante la ausencia de mecanismos de renovación institucional.

El desarrollo del modelo pedagógico y los planes de aula

En las aplicaciones recientes del Proyecto se logra concertar entre un conjunto de instituciones planes de área comunes que luego se diversifican en cada uno de los planteles. En cambio, con los planes de aula se asume desde un inicio su diversidad interplanteles. Con ello, se busca reconocer los estilos de enseñanza de los maestros y también, la diversidad en los diferentes grupos de estudiantes. A su vez, esta diversidad está regulada dentro de la institución tanto por un referente metodológico que es el modelo pedagógico institucional, el cual se concreta mediante los planes de aula, como por un referente programático que es el plan de área de la institución. Así, se asume que docentes de sedes distintas desarrollan las mismas programaciones y se proponen que sus estudiantes alcancen los desempeños institucionales previstos, pero a la vez que la manera de hacerlo puede ser múltiple y variada, y al mismo tiempo regulada por el modelo pedagógico institucional.

Con estas precisiones que se hacen en un inicio, el Proyecto aborda la definición o actualización y el desarrollo del modelo pedagógico. Ello ha tenido buena acogida en los maestros que muestran gran interés por avanzar en la definición del modelo pedagógico, el que a menudo se acompaña en algunos de un imaginario según el cual, la dilucidación del modelo debe afectar y regular el conjunto de toda la escolaridad. Para otros, estas expectativas sobredimensionadas asumen la creencia de que con el modelo pedagógico las resistencias o carencias de algunos maestros serán resueltas. Antes que un abordaje teórico de los modelos que podría llegar a ser extenso en exceso aún al abordar solo

un autor, la reflexión se centra en las consecuencias didácticas de los modelos y desde allí se va a la teoría pedagógica. Dado que los docentes prefieren una orientación práctica en este asunto, y dado también porque la reflexión sobre los modelos ya ha sido abordada de manera conceptual en diferentes ocasiones dentro y fuera de la institución (capacitaciones, seminarios, cursos, estudios universitarios...); sin que a menudo se hayan logrado un impacto institucional y una institucionalización de nuevas prácticas en las aulas. Para el Proyecto, asumir los modelos desde sus consecuencias didácticas no implica abandonar la reflexión teórica, pero sí una nueva perspectiva centrada en la práctica concreta. Hecha la elección del modelo en quiénes aún han definido, es posible delimitar las preguntas a indagar, los interrogantes a resolver, los aportes a definir, es decir, se puede abordar una lectura más “inteligente” de los modelos que permita enfrentar problemas regulares de la docencia: la apatía de los estudiantes y el desarrollo del interés en los estudiantes, la necesidad de lograr aprendizajes profundos y las dificultades que perciben en sus estudiantes para el desarrollo de razonamientos complejos, abstractos, autónomos, el manejo disciplinario de las clases y las claves para el trabajo grupal, el responder a demandas de los estándares y articular en ellas aspectos locales y sociales de los educandos, la manera de conciliar los desfases que encuentran entre las demandas de estándares y desempeños de estudiantes, entre otros.

En la definición, elaboración y puesta en práctica del modelo pedagógico las instituciones han venido comprendiendo sus alcances y limitaciones. De una parte, han entendido que el modelo es un referente central, pero no el único, puesto que también cuentan diversas determinaciones oficiales, la pluralidad de opciones de los maestros alrededor del quehacer pedagógico en las aulas, recursos, posibilidades de tiempo de los maestros, implicaciones administrativas y organizativas de los tiempos escolares, la formación de los maestros. Se toma

conciencia de que los desarrollos particulares de modelos en las aulas se hibridan y la puesta en práctica del modelo no supone un ejercicio racional de aplicar un modelo “puro”.

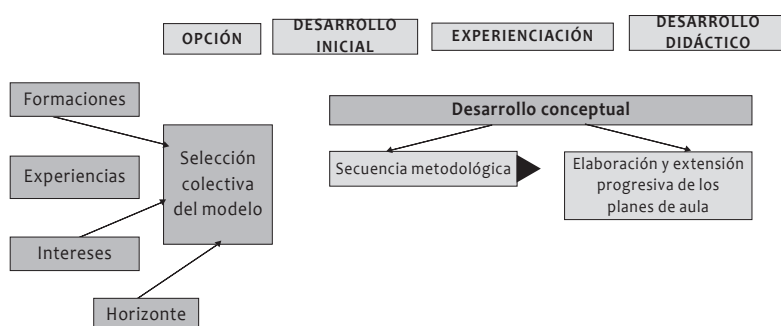
Como resultados del trabajo realizado se encuentran:

- ⌘ La comprensión de que el referente central a superar es la pedagogía tradicional, no de la de los maestros antiguos o jóvenes, sino la que representa un conjunto de prácticas tradicionalistas, memorísticas, verticales, repetitivas, basadas en la transmisión de grandes verdades que no se cuestionan y se orientan meramente a la reproducción del orden social.
- ⌘ La construcción de un imaginario colectivo de cambio pedagógico y de mejoramiento de las prácticas docentes en el aula, a partir de las cuales se recuperan y proyectan iniciativas docentes y al mismo tiempo se toma distancia y se establecen diferencias con la pedagogía tradicional, ejerciendo una sana y necesaria crítica interna a las prácticas pedagógicas de algunos maestros.
- ⌘ La toma de conciencia de los maestros de que son actores en capacidad de recrear y reconstruir sus prácticas pedagógicas y aprender de ellas y de las de otras, y no son usuarios potenciales de modelos pedagógicos pre establecidos a los que deben adscribirse para garantizar el “rigor” de su trabajo de formación.
- ⌘ La elaboración o profundización de un discurso sobre el modelo pedagógico institucional y la clarificación de sus implicaciones en el aula en términos de las secuencias didácticas requeridas para ser coherentes con la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje que supone el modelo y con las representaciones de maestro, estudiante y conocimiento que se elaboran a partir del modelo. También, la construcción de unas prácticas

institucionales por fuera de las aulas que buscan ser coherentes con el modelo, por ejemplo, los Proyectos cooperativos, las asambleas escolares, las olimpiadas creativas, entre otros.

- ⌘ Una mejor comprensión de las interdependencias entre la enseñanza y el aprendizaje, así como de las secuencias generales que suelen caracterizar los diferentes modelos pedagógicos, como las fases inicial, intermedia y final propuestas por Schuell, 1990 en Díaz Barriga 2002).
- ⌘ El trabajo de reflexión pedagógica de los maestros sobre aspectos o conceptos claves del modelo pedagógico o didácticas específicas acordes con el modelo. Estas reflexiones han creado un clima favorable al cambio y han contribuido a que los maestros contrasten las posibilidades de esas reflexiones pedagógicas en sus prácticas y las reacomoden y enriquezcan de diferentes maneras. El esquema 21 muestra el proceso desarrollado.

ESQUEMA 21 CICLO PARA EL DESARROLLO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LOS PLANES DE AULA



En general, los resultados del Proyecto muestran que en los colectivos docentes ha sido bien recibida la decisión del modelo pedagógico para la institución hecha por los equipos de gestión. De hecho, se constata que hay una expectativa favorable de las instituciones para definir el modelo pedagógico del plantel como un elemento sustancial del Proyecto Educativo Institucional.

Sin embargo, a pesar de que los equipos de gestión logran una buena caracterización de su modelo pedagógico y de la representación del proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo al modelo pedagógico, se constata que en ocasiones esta caracterización no logra un desarrollo sistemático en las aulas. Ello obedece a las siguientes razones:

La carencia de espacios de socialización al interior de las instituciones, por lo que, en vez de una amplia socialización del trabajo de seminarios talleres a todos los docentes, lo que se da es una rápida información de las reflexiones y acuerdos hechos por los equipos, sin que se creen las condiciones para una mayor apropiación del modelo por parte de los demás maestros.

Especialmente en el caso de las instituciones que optan por modelos críticos sociales se observa que no hay mayores desarrollos por:

- a⌘ La carencia de referentes concretos.
- b⌘ El hecho de que la asesoría no haya retomado propuestas que son muy desestructuradas y podrían conducir a las instituciones a una experimentación riesgosa.
- c⌘ Las demandas que plantea el modelo y que implican tiempos adicionales por parte de los maestros. Si bien la asesoría ha dado referentes teóricos y experiencias

prácticas de desarrollos curriculares a partir de este modelo, no ha sido fácil su apropiación por parte de las instituciones que han hecho esta opción.

En general, la apropiación de un modelo pedagógico plantea además importantes retos en la formación de maestros. Se asume que la adopción inicial del modelo lo que plantea es un camino a recorrer, pero a menudo lo que se espera es una fórmula inmediata que no implique mayores esfuerzos y cuando estos se exigen ni se tiene la disposición por parte de algunos maestros ni se tienen los tiempos para ello, con lo cual los más motivados terminan esforzándose menos.

El Proyecto en sí mismo hace también numerosas demandas que deben articularse mejor con el desarrollo del modelo. Es necesario seguir buscando una mayor continuidad entre los desarrollos del modelo pedagógico y los desarrollos del plan de estudios, y entre las propuestas didácticas que se plantean en lenguaje y matemáticas y el modelo pedagógico desarrollado por las instituciones. Para ello, la estrategia de las situaciones didácticas ha mostrado ser una alternativa eficaz.

Otros acuerdos pedagógicos

Los acuerdos pedagógicos son de dos tipos: generales para todos los docentes y específicos para las áreas. Los primeros, se trabajan de manera paralela al desarrollo del modelo pedagógico e incluyen decisiones referidas al papel y las características del trabajo grupal en el aula, en contraposición al trabajo centrado en la interacción docente-alumnos. Se abordan aquí diferentes dimensiones referidas al trabajo en equipo, trabajo colaborativo. También, acuerdos referidos a las tareas escolares, para lo cual los maestros suelen reflexionar sobre las condiciones familiares que tienen los niños para el trabajo en casa, las

demandas necesarias y posibles para padres y madres frente a las actividades extraescolares de los estudiantes, los atributos de las tareas escolares en su extensión, modalidades, frecuencia... También, aspectos referidos a la evaluación y que resultan del abordaje en los planes de área de los desempeños y sus indicadores. Por lo general, estos aspectos se refieren a los niveles de desempeño, y las consideraciones a tener en cuenta en relación a las actitudes, saberes y destrezas que desarrollan las áreas. Por último, los acuerdos pueden también incluir consideraciones relacionadas con el uso de los materiales educativos, ciertos espacios escolares, entre otros.

Los acuerdos específicos resultan del trabajo de las áreas en relación a los planes de estudio y al trabajo del ámbito de aula en matemáticas y lenguaje. Con el desarrollo de los planes de área es necesario concertar didácticas específicas. Por ejemplo, el desarrollo sistemático y sostenido de la producción textual en situaciones de comunicación auténticas, el desarrollo sistemático del pensamiento científico a través de situaciones experimentales que conduzcan a la formulación de preguntas, la elaboración de hipótesis, la observación y manipulación de variables. Dichos acuerdos pueden incluir una mayor intensificación en algunos ejes curriculares y en aspectos orientados al desarrollo de procesos de conocimiento, o criterios para determinar qué puede ser más conveniente para los estudiantes al inicio o a la finalización de los períodos.

De esta manera, se gana una progresiva conciencia de la importancia de construir conjuntamente un saber colectivo sobre los procesos de formación que resulte en acciones más consistentes de los docentes en relación al PEI en general y a cada una de las áreas en particular.

El desarrollo del pensamiento didáctico en los maestros

El pensamiento didáctico resulta de la reflexión sistemática que el maestro hace de su práctica docente cuando contrasta lo previsto o esperado como resultado de su labor con las consecuencias finalmente obtenidas en sus estudiantes. El Proyecto prevé que el pensamiento didáctico se fortalezca mediante la recuperación de la experiencia y el saber del maestro, el desarrollo sistemático de los planes de aula y las situaciones didácticas, alimentadas mediante los seminarios talleres de formación y reguladas mediante el ciclo de planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje de Jackson. El desarrollo del pensamiento didáctico supone el diálogo con otros alrededor de la planeación, ejecución y evaluación del trabajo docente. Para tal efecto, el ciclo por lo general seguido pasa por la planeación conjunta de situaciones de enseñanza-aprendizaje entre varios maestros, la contrastación de sus desarrollo y sus posibilidades en las aulas, la interlocución con otros acerca del proceso seguido, de los resultados parciales obtenidos y el desarrollo de ajustes de mejoramiento para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para posteriores replicaciones de las situaciones de enseñanza elaboradas.

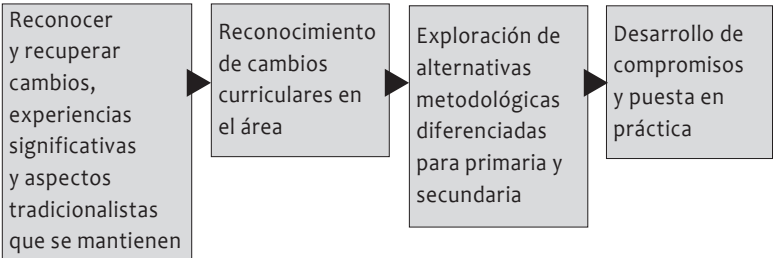
El abordaje de las didácticas generales y específicas

Los retos que plantea la formación actual por competencias, conllevan a que en el PDC se aborde la dimensión metodológica o didáctica de cada una de las áreas, encaminada a instrumentar modelos pedagógicos en el aula y a implementar una gestión de aula acorde con los planes de estudio actualizados. De hecho, los estándares suponen una serie de enseñanzas novedosas para docentes, que requieren claves específicas sobre la manera como se pueden concebir, programar y desarrollar en

las aulas. De allí la importancia de incluir aspectos metodológicos para cada una de las áreas, donde se problematicen las prácticas tradicionales de los maestros, se examinen las alternativas que sus colegas han venido desarrollando y se avizoren nuevas perspectivas metodológicas viables y concretas. Un aspecto importante a resaltar es que además de los equipos, en estos seminarios han participado profesores del área que se trabaja, sin que sea requisito el ser parte del equipo de gestión. El esquema 22 describe la secuencia seguida en estos seminarios.

Primer momento. Al tener en cuenta el arraigo de prácticas de educación tradicional en un sector de los docentes, nuestra experiencia muestra la validez de un momento inicial de problematización en donde se cuestionen las visiones tradicionales sobre el área, que hacen las veces de obstáculos epistemológico (Bachelard, 1998) para acceder a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, sin que ello implique la violentación de los docentes, la cual podría conducir a la creación de bloqueos afectivos ante las nuevas perspectivas. Como parte de

ESQUEMA 22
DESARROLLO DE LAS DIDÁCTICAS
GENERALES Y ESPECÍFICAS



esta problematización son importantes los aportes hechos por maestros de primaria y secundaria que presentan en cada uno de los seminarios sus experiencias significativas definidas como aquellas búsquedas que toman distancia consciente de la educación tradicional en tanto concretan las formulaciones de lineamientos y estándares, logran la participación de los estudiantes, se articulan a contextos vitales para niños y jóvenes, y producen aprendizajes más complejos.

Segundo momento. Como parte del propósito de profundizar las distancias y rupturas con las prácticas tradicionales de enseñanza, el desarrollo del Proyecto permitió estructurar este momento donde los docentes toman conciencia de los cambios en el área en las últimas décadas. Así, se examina cómo se mantienen aún contenidos, enfoques y aproximaciones que han sido reformuladas en los desarrollos curriculares oficiales. Un ejemplo particular crítico es el de la enseñanza inicial de la lengua escrita y del conteo matemático en donde es posible constatar que se mantienen intactas metodologías basadas en la “mecanización y copia”, usadas desde antes de la Renovación Curricular.

Tercer momento. En ese contexto se retoman propuestas metodológicas que han tenido un gran impacto en el aprendizaje, las que pueden abordarse de manera transversal y hacen posible la participación de los representantes de diferentes áreas que conforman los equipos de gestión, así:

- a% En lenguaje, la comprensión y la producción textual.
- b% En ciencias naturales, el Proyecto y el experimento.
- c% En ciencias sociales, la convivencia escolar y la participación en el aula.
- d% En matemáticas, el juego y la solución de problemas.

Para cada una de estas didácticas, se procuraron espacios de trabajo diferenciados para la primaria y la secundaria, en donde tienen un papel importante los maestros del área invitados al seminario taller. Ellos establecen con sus colegas de otras áreas un diálogo interdisciplinar productivo.

Por último, la experiencia muestra la importancia de concretar compromisos y ponerlos en práctica. Un ejemplo específico para la educación primaria es la instauración de media hora de lectura diaria en las aulas y para la educación secundaria en el ciclo de 6º y 7º la creación de un eje transversal de fortalecimiento de la comprensión y producción textual como un propósito colectivo de los docentes de las diferentes áreas. De esta manera, este tipo de estrategias globales tienen un impacto inmediato en la institución, con lo cual se dinamiza el trabajo institucional y se afianza aún más el liderazgo pedagógico de los equipos.

Las situaciones didácticas y el ciclo de Jackson

En las primeras aplicaciones los equipos desarrollaron Proyectos en el ámbito de aula. Por ejemplo, un Proyecto se concentró en el abordaje lúdico y creativo de los sistemas geométrico y métrico a lo largo del preescolar y de toda la educación básica primaria, mediante la creación de un laboratorio de matemáticas como materiales y objetos para modelar cuerpos y figuras geométricas e instrumentos para medir la longitud, el área, el volumen, la capacidad, el peso, la masa y el tiempo. Se realizaron construcciones y diseños con los estudiantes, utilizando modelos de cuerpos geométricos y de figuras geométricas tridimensionales y luego bidimensionales. También se desarrollaron numerosas experiencias pedagógicas que permitieron la exploración, representación, modelación y medición de objetos en ambientes de aprendizaje caracterizados por la participación activa, lúdica y creativa de los estudiantes (IE Evaristo Sourdís, 2010).

Sin embargo, el tiempo empleado en la preparación de Proyectos dificultaba la articulación entre los desarrollos de seminarios y su aplicación en el aula; por ello, se recurrió al diario de campo para registrar las experiencias docentes alrededor de los desarrollos de la formación. No obstante, pocos docentes se comprometieron con este registro y fue necesario explorar otras posibilidades. Fue entonces, cuando se llegó a la situación didáctica como la mediación que permitía la articulación teoría-práctica. El paso del Proyecto a la situación didáctica permitió ganar una mayor agilidad en la puesta en práctica de los seminarios talleres, facilitando aún más el trabajo en equipo dentro de la institución e interplanteles. En los primeros seminarios talleres la elaboración de las situaciones didácticas son asistidas por el acompañante, pero luego los docentes suelen realizarlas cada vez con mayor autonomía: los docentes de secundaria o los licenciados aportan sus saberes disciplinares, otros docentes elementos didácticos y así, van ganando una mayor rigurosidad y al tiempo un mayor repertorio didáctico que favorece el desarrollo de las competencias matemáticas y de comprensión y producción textual, y también más interés hacia el aprendizaje. La tabla 14 (ver página siguiente) presenta un ejemplo de situación didáctica.

Dado que las situaciones didácticas se orientan al desarrollo de procesos de aprendizaje, suelen abarcar varias clases e incluso algunas pueden cubrir el período. Para su elaboración, luego de abordar en un inicio la fundamentación de una situación didáctica se trabajaron varios ejemplos y se dio el acompañamiento respectivo tanto en el seminario taller como por fuera de este. Los equipos y grupos encargados elaboran la situación, reciben retroalimentación y asesoría, hacen las consultas y los ajustes requeridos, ya sea en los módulos de formación o en bibliografía complementaria y con la situación didáctica ya definida, proceden a su aplicación y a la reflexión respectiva. En el siguiente seminario taller o acompañamiento se analizan

TABLA 14
EJEMPLO DE SITUACIÓN DIDÁCTICA EN
COMPREENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

PROYECTO ESCUELAS QUE APRENDEN	Colegio Francisco José de Caldas – Cúcuta – Grado: 304 Nelly Ropero Lobo SITUACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUAJE
TEMA/ SUBTEMA	Producción y comprensión textual a partir de la fantasía de los cuentos de literatura infantil
ESTÁNDARES	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades
DESEMPEÑOS	Leo y comprendo textos literarios como cuentos, para lo cual hago inferencias, predicciones y asumo una posición propositiva y crítica frente a lo leído Escribo textos haciendo comparaciones con lo que plantea una lectura
INDICADORES DE DESEMPEÑO	Leo y comprendo el cuento <i>El patito feo</i> . Hago predicciones sobre la lectura, teniendo en cuenta los conocimientos, ya que es un cuento escuchado en años anteriores. Elaboro inferencias a partir de la lectura Identifico la idea principal de la lectura Hago comparaciones de situaciones que plantea la lectura Identifico secuencia de hechos que se encuentran en el texto. Identifico relaciones de causa–efecto planteados en el texto.
PRECURRENTES Y ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS	Activación de conocimientos previos sobre el Patito feo. Preguntas de anticipación: — ¿Por qué crees que el patito nació feo? — ¿Crees que el patito tiene la culpa de haber nacido feo? — ¿Qué es ser feo? — ¿Qué se sentiría siendo feo?
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ESTRATEGIAS	Pedir con anterioridad ropas y accesorios de varios cuentos sugeridos de la literatura infantil: <i>Blanca Nieves, Caperucita roja, El patito feo, El soldadito de plomo, La cenicienta, La bella durmiente</i> . Disfraces y accesorios para la clase de: hadas madrinas, manzana mordida, brujas, Caperucita, lobo, dama antigua, máscaras de animales. Formar grupos con cada disfraz separando los accesorios de cada cuento Formar rincones con cuentos diferentes Adivinemos ¿cuál cuento es? Vamos descartando personajes y cuentos hasta quedarnos con 3 ó 4 cuentos.

	<p>De los cuentos escogidos: cuál desean escuchar?</p> <p>¿Cuáles han escuchado?</p> <p>Lectura exploratoria: buscar palabras, palabras llamativas, buscar en el diccionario, buscar en el contexto.</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Preguntas de inferencias, propositivas y críticas: ¿estás de acuerdo con el maltrato que le daban los demás patos al patito feo?, ¿cómo te sentirías teniendo un amigo feo?, ¿qué harías por él?, ¿por qué crees que la mamá del patito feo lo aceptó como era?</p> <p>Re-narración de la lectura</p> <p>Taller: Te acepto como eres (ver anexo 1)</p>
CONSOLIDACIÓN DE APRENDIZAJES	<p>El placer de escribir</p> <p>Propiciar en el aula la escritura de un cuento con significado basado en la fantasía y en la creatividad.</p> <p>Alimentemos la imaginación: inventar y crear un cuento teniendo como base el patito feo, cambiando personajes, viajando a un tiempo mágico, donde esa misma historia le ocurra a personas (un compañero y/o amigo) con alguna discapacidad física o mental, o con defectos físicos.</p> <p>Investigación ¿qué es un defecto físico?, ¿qué es una discapacidad cognitiva o motora?</p>
RECURSOS Y HERRAMIENTAS	<p>Cuento <i>El patito feo</i></p> <p>Otros cuentos de literatura infantil</p> <p>Libro de cuentos para leer, jugar y aprender</p> <p>Disfraces</p> <p>Accesorios de cuentos de literatura infantil</p>
FASE POSTACTIVA, AUTOEVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE	<p>Los niños se sintieron felices al escuchar cuentos de literatura infantil, especialmente en este cuento se consideraron aludidos por tener un compañero con discapacidad a quien han rechazado o lo han tratado mal; y con la lectura del cuento comprendieron, que hay que aceptar a las personas como son.</p> <p>Me sentí feliz de dirigir la actividad, porque la pude encaminar al área de ética y valores logrando con este cuento conmovir a los estudiantes, incentivando y sensibilizando de la importancia de tratar a los niños especiales; además en todos sus escritos manifestaron el cambio de actitud hacia ellos.</p>

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

las percepciones docentes sobre las aplicaciones. Las situaciones elaboradas y ajustadas por todos los grupos son entregadas a cada una de las instituciones para favorecer el intercambio y la cooperación didáctica. En las últimas versiones del Proyecto y con la intención de fortalecer las redes de aprendizaje algunas de las situaciones didácticas son analizadas por todos los participantes a través de foros.

En la tabla 15 se presenta uno de los trabajos que hicieron parte de la situación didáctica.

Dado que las situaciones didácticas se orientan al desarrollo de procesos de aprendizaje, suelen abarcar varias clases e incluso algunas pueden cubrir el período. Para su elaboración, luego de abordar en un inicio la fundamentación de una situación didáctica se trabajaron varios ejemplos y se dio el

TABLA 15
ESCRITO INTERTEXTUAL DE NIÑOS DEL PREESCOLAR



El pato nada
Elpato come
Elpato vuela
Epato busea
Elpatopica

acompañamiento respectivo tanto en el seminario taller como por fuera de este. Los equipos y grupos encargados elaboran la situación, reciben retroalimentación y asesoría, hacen las consultas y los ajustes requeridos, ya sea en los módulos de formación o en bibliografía complementaria y con la situación didáctica ya definida, proceden a su aplicación y a la reflexión respectiva. En el siguiente seminario taller o acompañamiento se analizan las percepciones docentes sobre las aplicaciones. Las situaciones elaboradas y ajustadas por todos los grupos son entregadas a cada una de las instituciones para favorecer el intercambio y la cooperación didáctica. En las últimas versiones del Proyecto y con la intención de fortalecer las redes de aprendizaje algunas de las situaciones didácticas son analizadas por todos los participantes a través de foros.

En la tabla 16 (ver página siguiente), se presenta un nuevo ejemplo de situación didáctica en matemáticas.

Las principales fortalezas de las situaciones didácticas que han sido elaboradas por los maestros son:

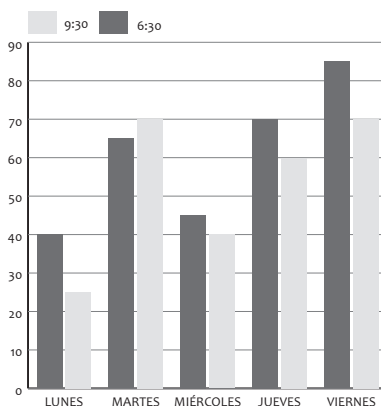
- ⌘ Una mejor planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje que corresponde a la fase preactiva de Jackson y que conlleva a pensar cómo se van a construir los conceptos por parte de los estudiantes sin asumir que el saber matemático debe presentarse como algo ya dado o que la comprensión lectora resultará de la simple lectura del texto.
- ⌘ Este ejercicio planeativo clarifica las intencionalidades y las prioridades en la enseñanza articulando estándares, desempeños y procesos de enseñanza basados en las interacciones que se dan con los estudiantes.
- ⌘ La planeación aporta un sentido al trabajo del maestro y reduce la incertidumbre frente al acompañamiento,

TABLA 16
SITUACIÓN DIDÁCTICA EN PENSAMIENTO MATEMÁTICO

PROYECTO ESCUELAS QUE APRENDEN	Institución Educativa Sabanalarga - Codesa Sede: 4 - Sabanalarga MARLID VALENCIA MERCADO - 4°
TEMA/ SUBTEMA	Representación y análisis de datos -Tabla de frecuencias -Diagrama de doble barras
ESTÁNDARES	Pensamiento aleatorio y sistema de datos.4° a 5° -Represento datos usando tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares) -Interpreto información presentada en tablas y gráficas -Resuelvo y formulo problemas a partir de un conjunto de datos provenientes de observaciones, consultas o experimentos.
DESEMPEÑOS	-Interpreto y construyo diagramas de doble barras -Explico situaciones que pueden representarse por medio de un diagrama de doble barras. -Hallo el dato de mayor frecuencia y lo interpreto dentro del contexto propuesto.
INDICADORES DE DESEMPEÑO	-Comparo diferentes representaciones de un conjunto de datos -Argumento frente a mis compañeros las diferentes representaciones de un conjunto de datos -Construyo diferentes tipos de diagramas de acuerdo a los datos presentados en tablas de frecuencia. -Uso tablas y diagramas en la solución de situaciones problema y justifico mis respuestas
PRECURRENTES Y ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS	Conocimientos previos (recolección de datos y tablas de frecuencia) Habilidad para trazar los ejes perpendiculares y para establecer la escala de los datos numéricos correspondientes al gráfico.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Y ESTRATEGIAS	Los estudiantes son motivados con imágenes asociados con la situación que se va a presentar (número de personas que visitan una sala de cine en diferentes horarios). Se realizan preguntas a los niños: ¿Han ido a ver películas? ¿Por qué a las personas les gusta ir a cine? SITUACIÓN: Una sala de cine tiene registrado el número de personas que ingresan a las funciones de 6:30 p.m. y 9:30 p.m., de lunes a viernes. Los datos se muestran en la siguiente tabla:

DÍA	HORARIO 6:30	HORARIO 9:30
LUNES	40	25
MARTES	65	70
MIÉRCOLES	45	40
JUEVES	70	60
VIERNES	85	70

Luego se realiza el diagrama de doble barras, así:



Se explica el concepto de diagrama de doble barras “tipo de gráfico donde se pueden representar dos clases de información que se diferencian, en este caso con colores”.

También se recuerda el concepto de frecuencia (el número de veces que se repite un dato dentro de un grupo) y se explica el concepto de moda (corresponde al dato que más se repite o que tiene mayor frecuencia).

Luego se realizan las siguientes preguntas acerca del diagrama:

- ☞ ¿Cuál es el dato de mayor frecuencia en la función de 6:30 p.m.?
- ☞ ¿Cuál es el dato de mayor frecuencia en la función de 9:30?
- ☞ ¿Cuál función fue la más concurrida el martes?
- ☞ ¿Cuál fue la función más concurrida en la semana?
- ☞ ¿Qué día de la semana fue el más concurrido en los dos horarios?

Se plantea una nueva situación a partir del diagrama, para que los estudiantes realicen propuestas y las justifiquen

- ☞ Si la sala de cine decidiera abrir una nueva función los lunes; lo más probable es que el horario elegido sea:

	<p>a. Después de 9:30 p.m.</p> <p>b. Antes de 6:30 p.m.</p> <p>c. A las 7:00 a.m.</p> <p>d. Cualquiera de los tres horarios</p> <p>COMPROMISO DEL TEMA:</p> <p>Lee la situación, luego elabora una tabla de frecuencia y representa los datos en un diagrama de doble barra.</p> <p>En el almacén Spring, vendieron 20 pares de tenis Nike y 30 tenis Reebook, en el almacén Calza Costa, se vendieron 30 pares de tenis Nike y 40 de tenis Reebook.</p> <p>Responde las siguientes preguntas según el diagrama:</p> <p>⌘ ¿En cuál de los dos almacenes se registraron más ventas de tenis Nike?</p> <p>⌘ ¿En cuál de los dos almacenes se registraron más ventas de tenis Reebook?</p> <p>⌘ ¿Qué marca de tenis registra más ventas en los dos almacenes?</p> <p>⌘ ¿Qué promociones harías para mejorar ventas en el almacén con menos ventas</p>
<p>CONSOLIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p>	<p>Por medio de talleres y actividades en clase, grupales e individuales, de tal forma que los niños se apropien de los conocimientos.</p> <p>Las actividades estarán orientadas a:</p> <ul style="list-style-type: none">- Proponer situaciones de análisis que le permitan comparar datos y sacar conclusiones.- Utilizar ejemplos de su cotidianidad como los recibos de servicios públicos, donde se muestran diagramas del consumo en los diferentes meses, para que establezca relaciones desde su entorno.
<p>RECURSOS Y HERRAMIENTAS</p>	<p>El contexto escolar (sala de tecnología), uso del tablero digital, cuaderno, lápiz, regla, guías de trabajo.</p>
<p>FASE POSTACTIVA AUTOEVALUACION DE LA PRACTICA</p>	<p>Los desempeños de los estudiantes permitirán:</p> <ul style="list-style-type: none">- Realizar un análisis objetivo, sobre lo esperado y los resultados obtenidos- Crear nuevas propuestas metodológicas que motiven a los niños a aprender y a proponer nuevas ideas.

Fuente: Proyecto Escuelas Que Aprenden

el trabajo con otros colegas y las situaciones imprevistas que se suelen dar en las aulas en tanto la clarificación de las intenciones y estrategias de la clase permite un manejo más flexible y a la vez centrado en el proceso planeado.

Dentro de los impactos que se están dando se encuentran:

- ⌘ Una mayor difusión del trabajo de los maestros en la institución y entre los planteles, apoyando el fortalecimiento de redes de aprendizaje, mostrando las posibilidades y alcances del trabajo realizado y contribuyendo a la creación de corrientes de opinión favorables al cambio.
- ⌘ La progresiva construcción de un cúmulo de situaciones didácticas variadas en torno a desempeños y procesos de aprendizaje claves en el desarrollo de la comprensión y producción textual y el pensamiento matemático a lo largo del preescolar y de toda la básica primaria que permiten complementar y apoyar el trabajo de las instituciones, con lo cual el Proyecto puede aportar situaciones didácticas complementarias a las que han elaborado, elaboran y podrían elaborar las instituciones, teniendo en cuenta la extensión del campo de trabajo que supone seis años de escolaridad y del tiempo que conlleva a la preparación de la situación didáctica.
- ⌘ Una mayor confianza en las posibilidades del trabajo conjunto de los maestros y en un manejo más crítico de los aportes y limitaciones de los textos escolares.
- ⌘ Una progresiva afectación de las prácticas de educación tradicional en tanto la situación didáctica conlleva y

demanda al maestro a construir nuevas formas de relación con sus estudiantes y con el saber escolar.

Las situaciones didácticas constituyen una opción nueva para una cantidad apreciable de maestros. Por ello, su instauración en la cultura escolar constituye un reto a largo plazo. La satisfacción que resulta del interés y la participación de estudiantes, los resultados que va mostrando el mantener unas constantes indispensables para la construcción del conocimiento y las bondades del trabajo conjunto con otros colegas crea nuevas exigencias al tiempo que produce numerosas satisfacciones. En todo ello, el compromiso ético del maestro será decisivo para afrontar estas nuevas demandas.

El proceso del acompañamiento

En el ámbito de aula, el acompañamiento en el desarrollo de las situaciones didácticas de comprensión y producción textual y de pensamiento matemático en los diferentes grados supone la observación de la manera como se organiza el aula, se mantiene un clima favorable a la enseñanza, se emplean las diversas estrategias didácticas, se regula la atención y la participación de los estudiantes. En un inicio, es constante que algunos maestros se sientan evaluados y nerviosos pero rápidamente ganan confianza y se establece un diálogo pedagógico, en donde se analizan las interacciones didácticas entre maestros y estudiantes mediadas por la apropiación del saber. En algunos casos, se suele dar incluso una “clase ejemplar” que no necesariamente refleja el quehacer promedio del maestro y se trata de una situación que no siempre es posible de captar por parte del acompañante. En general, el llevar a las aulas las situaciones didácticas previstas en la fase preactiva de la enseñanza y recibir la interlocución del acompañante y en ocasiones de otros compañeros, contribuye a controlar que estas situaciones no se den con frecuencia.

Con la retroalimentación que se da, los maestros revisan su quehacer, si es del caso profundizan en algún aspecto particular sugerido por el acompañante y ajustan las situaciones didácticas. Con el trabajo que se sigue desarrollando al interior del plantel, en asocio con otros docentes, y los desarrollos posteriores en siguientes seminarios talleres, en el proceso de acompañamiento se logran los siguientes resultados:

- a☞ La apropiación de la planeación de situaciones didácticas a partir de una representación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b☞ Un conjunto de situaciones didácticas con énfasis en el desarrollo transversal de la comprensión y producción textual y del pensamiento matemático aplicadas, mejoradas y validadas con los maestros.
- c☞ El enriquecimiento de las didácticas específicas para el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento matemático en las aulas de clase.
- d☞ El trabajo cooperativo de los maestros en torno al intercambio de materiales educativos útiles para el desarrollo de las competencias escolares en ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas.
- e☞ El intercambio interplanteles de experiencias significativas que contribuyen al enriquecimiento didáctico de las prácticas de enseñanza.
- f☞ El desarrollo de planes de mejoramiento en cada una de las áreas con énfasis en su desarrollo curricular y metodológico.
- g☞ El reconocimiento y exploración sistemática de saberes de los estudiantes y de aspectos de su contexto que

hacen más significativo y pertinente el aprendizaje, favorecen la comprensión de nuevos conocimientos y desarrollan en los estudiantes un mayor interés por el estudio y el saber.

- h⌘ Una mayor aceptación y apropiación de los estándares curriculares como elemento orientador de los procesos de aprendizaje y como uno de los organizadores centrales del currículo.
- i⌘ Comprensión de la importancia del acompañamiento de interlocutores externos y de la misma institución en las aulas, como mecanismo de formación y autoformación de docentes abiertos al diálogo de saberes.
- j⌘ Maestros que son retroalimentados de manera directa y oportuna en relación a prácticas de aula en las que desean innovar y en donde al mismo tiempo ponen en actuación su saber pedagógico, su pensamiento didáctico y la trasposición que hacen las propuestas examinadas en el proceso de formación.
- k⌘ Reconocimiento institucional de los docentes cuyas prácticas demostrativas son resaltadas y empleadas como modelos para otros docentes.

Dentro de los impactos más relevantes relacionados con el desarrollo del pensamiento didáctico de los maestros se encuentran:

- ⌘ La progresiva apropiación de los planes de aula a partir de una representación del proceso enseñanza-aprendizaje orientados tanto por el modelo pedagógico como por el ciclo de planeación de la enseñanza de Jackson que crea conciencia sobre la necesidad de evitar la

improvisación pero a la vez permite un mayor desempeño del maestro cuando debe crear o reformular dentro del aula nuevas acciones que resultan de la interacción con los estudiantes y de estos entre sí.

- ⌘ Una mayor apertura y aprovechamiento de las Pruebas Saber que resulta de la comprensión de procesos de desarrollo y aprendizaje que están a la base de las competencias curriculares y de la validez y pertinencia de abordar esos procesos en las aulas.
- ⌘ Un clima de aula más concentrado en las actividades propias del aprendizaje escolar y un mayor manejo de las clases que resulta del enriquecimiento didáctico y los acuerdos pedagógicos de aula referidos a la implementación del modelo pedagógico.
- ⌘ Reposicionamiento dentro de los planteles de experiencias significativas implementadas por los maestros, frente a las cuales el Proyecto constituye una mediación para que tengan una mayor apropiación institucional.
- ⌘ Mayor conciencia de los docentes sobre la importancia de fundamentar las didácticas, experimentar tanteos inteligentes sobre ella y tomar distancia crítica de sus prácticas a medida que se aprende de las mismas.
- ⌘ Autorregular y analizar su práctica pedagógica a partir de representaciones teóricas como las de la secuencia didáctica y el modelo pedagógico.
- ⌘ Un mayor compromiso de los directivos docentes, en especial de los coordinadores académicos en relación al acompañamiento y seguimiento a la planeación y el trabajo en las aulas.

- ⌘ Un mayor reconocimiento del trabajo de los maestros por parte de otros maestros (hombres/mujeres), como resultado de la observación de sus clases.
- ⌘ Extensión del Proyecto a docentes que no han participado directamente en el proceso de formación en el marco de las situaciones didácticas elaboradas por sus compañeros.

Uno de los impactos no previstos más importantes se refiere al aporte del Proyecto para los profesores no licenciados que están ingresando a la carrera docente. Desde las primeras aplicaciones del Proyecto se observó que esos docentes suelen acogerse más rápido a las orientaciones del Proyecto, a menudo logran que en sus instituciones algunos de ellos hagan parte de los equipos de PDC y tienen por lo general un rol muy activo dentro de los equipos. Cuando se dialoga con ellos, destacan la formación como una oportunidad que responde a su necesidad de contar con mayores elementos didácticos para su trabajo.

Pruebas de logros o desempeños

La aplicación de las pruebas de entrada y de salida en comprensión y producción textual y en pensamiento matemático permite evaluar el impacto del Proyecto en los aprendizajes de los estudiantes y a ellos nos referiremos más adelante. También contribuyen al desarrollo del pensamiento didáctico de los docentes y en este campo los resultados son:

- ⌘ Aportar una medición objetiva de los desempeños iniciales y finales de los estudiantes y una comparación de logros alcanzados como resultado del trabajo en las aulas y el desarrollo de diferentes iniciativas docentes.

- ⌘ Mayor comprensión de los aspectos que pueden tenerse en cuenta al momento de evaluar, considerando los aspectos disciplinares de la formación, así como los estándares de competencias.
- ⌘ Comprensión de que la estructura de las pruebas y los niveles de dificultad de las preguntas no es tan alejado de la realidad de los estudiantes, como se enfatiza, y que al lado de una actitud crítica se puede también sacar un mejor provecho de la información de las pruebas.
- ⌘ La elaboración de planes o programas centrados en el mejoramiento de los desempeños, por ejemplo, un abordaje más frecuente del texto descriptivo en los primeros grados.
- ⌘ Crear en los docentes de primaria una conciencia de mejoramiento continuo a partir de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje de Jackson.
- ⌘ Fomentar en los docentes de primaria un cambio de estilo pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión textual a partir de la retroalimentación recibida de las pruebas de logro de sus estudiantes y de los talleres de comprensión y producción textual y de desarrollo del pensamiento matemático.
- ⌘ Tener un perfil de competencias de comprensión y producción textual y de desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes de 3º y 5º con recomendaciones para el fomento de estas competencias en las aulas.

Dentro de los impactos están: Una mayor aceptación de las pruebas externas como medidas que tienen relación con

los procesos de formación del plantel, que permiten un mayor conocimiento de los logros y dificultades de estudiantes y que al reflejar resultados esperados de la formación dan señales sobre posibles caminos que pueden seguirse en los procesos de formación.

El mejoramiento de la comprensión y la producción textual

Resultados e impactos

En general, un sector de los maestros viene desarrollando importantes innovaciones, que incluyen una enseñanza más flexible de la lectura y la escritura inicial, en donde incluyen distintos aportes de la lúdica, el constructivismo, la literatura... La línea de base muestra de manera sistemática que se requiere avanzar en la práctica intencionada de la lectura y de la escritura en el aula orientada al disfrute de la literatura y a la creación de hábitos lectores en los estudiantes y que es necesario generar alternativas didácticas a una arraigada práctica funcional de la lectura orientada a la alfabetización de estudiantes con el modelo silábico o mixto.

Son poco conocidas las formulaciones constructivistas de adquisición del código alfabético que permiten diferenciar los niveles de desarrollo lecto-escritor inicial de los estudiantes y favorecer un trabajo grupal que asuma los ritmos individuales. En los grados intermedios la enseñanza se centra en un enfoque gramatical poco permeado por las formulaciones de producción textual del MEN a través de los lineamientos curriculares y los estándares. Por lo general, la producción suele circunscribirse a la transcripción de textos de libros o resúmenes del maestro que buscan compensar la carencia de libros escolares en la institución y en las casas. Pese a los subsidios gubernamentales entregados

por niño, el costo de los libros, lo tardío de su entrega iniciado el año escolar y la prioridad que las familias dan a otras necesidades del hogar, hacen que dichos subsidios no hayan tenido impacto en la compra de libros y materiales de lectura y tampoco de textos escolares por parte de las familias.

En el trabajo de preescolar y primer grado, los docentes inician el desarrollo de una propuesta de adquisición del código alfabético que contradice las prácticas comunes de enseñanza basadas en los métodos silábicos y mixtos. Frente a la posibilidad de que los niños puedan tener una lectura global y producir textos tempranamente se dan reacciones variadas, pues la práctica de alfabetización de los niños basada en el abordaje sucesivo de vocales y consonantes es arraigada. Algunos son escépticos desde un inicio y se resisten a los cambios de metodología. Otros, menos resistentes recontextualizan el método y seleccionan algunos aspectos que consideran los más viables, mezclando el aprendizaje silábico de consonantes con la metodología global y flexibilizando así sus prácticas pedagógicas

Se observa que los maestros más jóvenes suelen ser más permeables a explorar de manera más decidida las posibilidades que aporta el Proyecto. El desacomodo que producen los nuevos tanteos de los docentes, en ellos y en los niños puede aumentar el escepticismo o la incredulidad frente a la posibilidad de una lectura significativa que no está basada en una secuencia alfabética acumulativa. Por ello, el trabajo del acompañamiento es fundamental en tanto crea una mediación para reducir la fuerte incertidumbre que suele darse en algunos maestros en los momentos iniciales. Son claves la confianza y apoyo que brinde el acompañante, así como la credibilidad que resulta de la experticia que los docentes perciban en él. El Proyecto aporta herramientas específicas para dar mayor seguridad a los maestros y para mostrar las posibilidades de los niños. Como suele suceder en otros ámbitos del Proyecto, es muy importante el cambio por difusión; es decir,

aquel que se deriva de la observación de experiencias de otros maestros, quienes permiten constatar que, en efecto, los niños pueden leer y producir también textos significativos con el apoyo de sus maestros.

Otro logro en los maestros de preescolar es la reflexión sobre el concepto de aprestamiento para el aprendizaje del lenguaje escrito, superando una concepción centrada en el desarrollo perceptivo motor por una concepción que parte de la inclusión de los niños en situaciones comunicativas de lectura y escritura y el trabajo con textos completos significativos para los niños.

Otro tanto sucede en los docentes de 2º y 3º cuando se aborda la posibilidad de que los estudiantes produzcan textos referidos a descripciones de personas cercanas y objetos cotidianos, a sus amigos, su familia, alrededor de recetas, saludos, excusas. La planeación del texto por parte del maestro, asistido por sus estudiantes, y la producción colectiva de la primera versión del texto en donde los estudiantes “dictan” sus ideas al maestro y este las redondea y escribe en el tablero, con copia simultánea de los estudiantes, coloca al maestro en una situación inusual, toda vez que cuando el niño tiene un manejo del código alfabético la producción textual suele referirse por lo general a las transcripciones de textos, los dictados y el manejo de la ortografía. Otro tanto se puede afirmar sobre la escritura en el 4º y 5º acerca de desacomodos que pueden tener los docentes cuando se les sugiere un proceso de producción textual donde se dé una planeación colectiva en pequeños grupos, siguiendo un cuestionario de preguntas claves que permiten construir el interlocutor y la intencionalidad del texto y donde más adelante se produce la primera versión del texto en parejas o individual, de acuerdo al desarrollo de los niños, el grado escolar y la intención didáctica.

Los acompañamientos en el aula con los modelamientos hechos por el acompañante especializado en los casos donde se vio necesario, el progresivo aumento de situaciones didáctica donde se dieron los resultados esperados, la estrategia de realizar miniferias al iniciar los seminarios talleres donde los maestros presentaban los trabajos de sus estudiantes, así como una mayor apropiación de elementos de la propuesta a medida que se dan los seminarios de acompañamiento *in situ*, permiten obtener los siguientes resultados, que se expresan en diversos grados en un mismo maestro, en el grupo de maestros de una institución y entre los equipos interplanteles:

- ⌘ Identificación y diferenciación de la variedad textual a la que es necesario que accedan los estudiantes y de algunas estrategias didácticas.
- ⌘ Docentes de los equipos de comprensión y producción textual que se apropian de saberes disciplinares y de nuevas estrategias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo y los aplican desarrollando un pensamiento didáctico reflexivo e interiorizando nuevas formas de comprender y de actuar en el trabajo de aula. Por ejemplo, la taxonomía de Barret aplicada a textos narrativos y descriptivos.
- ⌘ Grupos importantes de docentes de las instituciones a los que se socializan los seminarios talleres, reciben apoyo y asesoría de sus equipos y logran desarrollar también procesos de cambio de sus prácticas pedagógicas.
- ⌘ Instituciones donde grupos importantes de maestros apropian e institucionalizan las situaciones didácticas elaboradas por sus equipos y por ellos mismos y en algunos casos prosiguen el desarrollo de nuevas situaciones didácticas.

- ⌘ Institucionalización de estrategias específicas que tienen un mayor impacto en los aprendizajes escolares. Por ejemplo, la escritura de los nombres de los niños y de sus compañeros y familia en el preescolar y el 1º, las estrategias antes, durante y después de la lectura, la activación de conocimientos previos, la práctica de la lectura en voz alta como forma de mediación de textos por parte del maestro y como estrategia para compartir con los niños tanto el acto de leer como textos a los que no tienen acceso.
- ⌘ Enriquecimiento de la formación en el área mediante la inclusión en la enseñanza de diversos aspectos que regularmente no son incluidos en la educación regular. Por ejemplo textos informativos con trama argumentativa como los de prensa y publicidad; o los niveles de lectura apreciativa (juicio de valores, juicios de realidad o fantasía) y de reorganización textual (esquemas, mapas conceptuales, resúmenes guiados).
- ⌘ Incorporación de nuevos criterios para la evaluación de la comprensión y la producción textual a partir de los elementos disciplinares y didácticos de la formación y del estudio de las evaluaciones, tanto del Proyecto como de las Pruebas Saber.
- ⌘ Un mejor aprovechamiento del trabajo grupal y de las interacciones entre los estudiantes en torno al disfrute de la literatura, el desarrollo de procesos de producción textual y la creación de situaciones comunicativas auténticas, entre otras.
- ⌘ Desarrollo sistemático de planes lectores en las instituciones a partir de los cuales los maestros han desarrollado ampliamente estrategias antes, durante y

después de la lectura y utilizan la pregunta orientada por la taxonomía de Barret en el desarrollo de la comprensión lectora.

- ⌘ Una mayor comprensión de los planteamientos de estándares curriculares, de la lectura como un proceso de comprensión de sentido y de la escritura en una perspectiva procesal que supone niveles de elaboración sintácticos, semánticos y pragmáticos.
- ⌘ Una mayor interacción con los niños y de estos entre sí, buscando desarrollar el interés de los estudiantes hacia la lectura y escritura, una mayor preocupación por identificar sus esquemas y por activar sus ideas previas.

Los impactos detectados son:

- ⌘ La progresiva comprensión de cuál es el desarrollo de los procesos psicogenéticos de la apropiación de la lengua escrita, de cómo llevar a la práctica la agrupación de los niños según sus niveles de desarrollo y de cómo fortalecer sus capacidades.
- ⌘ La interiorización e incorporación individual de nuevas prácticas de trabajo a medida que van mostrando sus posibilidades. Como suele suceder, los maestros seleccionan del conjunto de posibilidades que resultan del intercambio con sus colegas y de los aportes de la asesoría aquellas que considera viables y acordes a sus perspectivas de enseñanza. Una vez se han experimentado y validado esas posibilidades se incorporan de manera más permanente al repertorio del docente. La experiencia del Proyecto muestra en este campo una fuerte hibridación entre las prácticas de trabajo centradas en métodos analíticos y globales de enseñanza de la lectoescritura con los enfoques comunicativos que se

impulsan en el Proyecto. Y en los grados posteriores, entre los enfoques gramaticales y los enfoques procesales de la producción textual del Proyecto.

- ⌘ La formación disciplinar orientada a la cualificación de las prácticas docentes, genera en el maestro la necesidad de actualizarse en nuevas perspectivas y de abandonar algunas de sus seguridades. Por ejemplo, la creencia generalizada de que escribir es “pasar el pensamiento a palabras” o de que el mero aprendizaje de las reglas gramaticales y sintácticas hace buenos escritores.
- ⌘ Además, la elaboración y la exploración de nuevos recursos didácticos por los maestros, por ejemplo el alfabeto gráfico que les ha permitido abordar de manera significativa y global el código alfabético. Con mayor fuerza los docentes comienzan a demandar, elaborar y conseguir recursos bibliográficos a través de variadas fuentes, dando un mayor uso a las bibliotecas escolares, que si bien tienen libros viejos y muchas veces deteriorados, pueden hacer un uso selectivo de los mismos para aprovecharlos mejor.
- ⌘ Una mayor concientización de los maestros sobre la necesidad de fortalecer sus competencias de lectura inferencial. El desarrollo de los planes lectores y las situaciones didácticas, mostró a los maestros las dificultades que se tienen al momento de planear, organizar sus actividades de aula e interpretar los textos, y cómo estas dificultades repercuten en los estudiantes, dado que implican menores oportunidades de aprendizaje para ellos.

Resultados comparativos de las pruebas de comprensión lectora

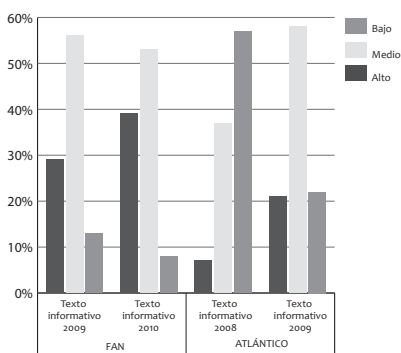
Cuando se comparan las líneas de base y de salida de las pruebas de comprensión lectora aplicadas al 20% de los estudiantes de 3º y 5º, se observan mejoras sustanciales en los niveles de desempeños en textos narrativos y en textos descriptivos. La gráfica 1 (ver página siguiente) muestra los resultados en dos aplicaciones del Proyecto que cubren un total de 20 instituciones educativas del Distrito de Barranquilla y del Departamento del Atlántico.

Como resultado del Proyecto, en la aplicación final los estudiantes ubicados al inicio en el nivel bajo disminuyen al mejorar sus competencias lectoras y, por tanto, aumentan los estudiantes en nivel medio y en nivel alto. Esto se da en proporciones variables en las dos aplicaciones que se ejemplifican, y también se dan en porcentajes distintos en las instituciones.

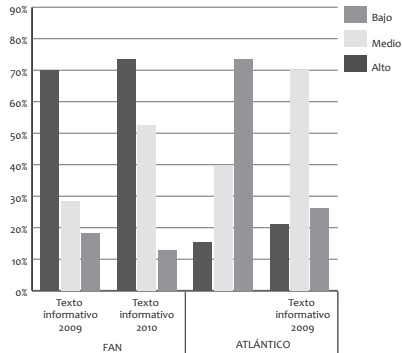
Como se observa, los puntajes bajos iniciales lograron reducirse al final en 3º y 5º. Estos decrementos en el nivel bajo se corresponden con importantes incrementos en el nivel alto. Tanto en el caso del texto narrativo como en el texto informativo de tercero y de quinto se logra un incremento en la cantidad de estudiantes que alcanzan el nivel alto, cambio que se ve reflejado en un descenso porcentual en el nivel bajo.

En general, los incrementos fueron mayores en el texto narrativo que en el texto informativo y evidenció la necesidad de dar mayor atención a los textos descriptivos, lo que se hizo en las aplicaciones posteriores del Proyecto.

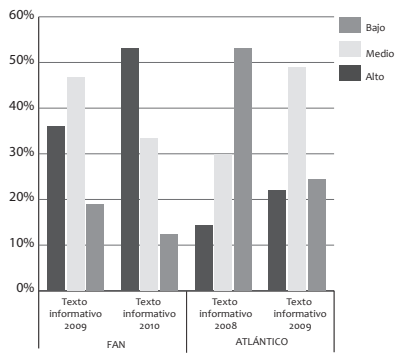
GRÁFICA 1
RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS



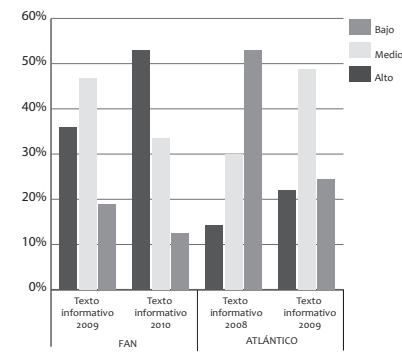
Resultados generales 3° texto narrativo



Resultados generales 5° texto



Resultados generales 3° texto expositivo



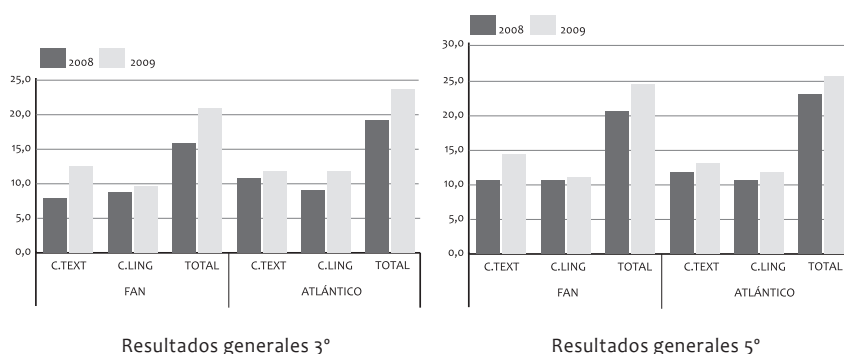
Resultados generales 5° texto

Resultados comparativos de las pruebas de producción textual

En las pruebas de producción textual aplicadas al inicio y al final del Proyecto a grupos diferentes de niños de 3° y 5°, se pidió a los estudiantes una escritura libre sobre un hecho significativo para ellos. También aquí los resultados muestran incrementos, tanto en las competencias textuales como en las competencias lingüísticas medidas por la prueba. La gráfica 2 presenta los resultados.

Cuando se analiza por grados, se observa un mayor nivel de competencias en el grado quinto, como es de esperar, y también que los incrementos se mantienen constantes, lo que habla a favor de la confiabilidad de la prueba. En ambos grados, los incrementos más importantes se dan en las competencias textuales.

GRÁFICA 2
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN TEXTUAL



El mejoramiento del pensamiento lógico matemático

Resultados e impactos

La línea de base muestra que en algunas instituciones se ha estado dando un reordenamiento en el área de matemáticas y lenguaje en los últimos grados de la primaria, asignando un maestro a estas áreas cuando es posible. Ello ha permitido avances en la profundización de los sistemas, ya que el maestro cuenta con mejores condiciones para la autoformación requerida. Se constata también un creciente uso de estrategias basadas en la lúdica y una preocupación por despertar el interés de los estudiantes hacia el área, reconociendo que las resistencias de los estudiantes se asocian al abordaje metodológico del maestro. No obstante, sigue primando el manejo algorítmico de las operaciones básicas, una enseñanza limitada de la geometría y de los sistemas de medida y un manejo tangencial del pensamiento aleatorio y variacional por lo general circunscritos a grados y períodos específicos. Los planteamientos de los estándares curriculares parecieran haber permeado poco al magisterio y la resolución de problemas, el razonamiento, la comunicación matemática aparecen como aplicaciones de los procedimientos algorítmicos luego de que estos se han enseñado. Por lo general, la amplia gama de situaciones problemáticas propias de los esquemas aditivo y multiplicativo se reducen comúnmente a situaciones de reunión o separación. En algunos docentes persiste incluso un enfoque empirista de la enseñanza matemática basada en la repetición de dígitos, secuencias numéricas y planas de ejercicios de suma, resta, multiplicación o división.

El proceso de formación en pensamiento matemático genera expectativas particulares en los docentes si se tiene en

cuenta que muchos de ellos no tienen especialización en el área pero sí un interés en profundizar sus conocimientos matemáticos y en mejorar su trabajo de aula. No contar con la especialización puede crear en algunos cierta aprehensión a la posibilidad de ser evaluados, particularmente en el acompañamiento. Sin embargo, esta situación se resuelve muy rápido en el encuadre inicial que se da en los seminarios. Los participantes experimentan en los talleres el desarrollo de su raciocinio lógico matemático y las competencias que se espera desarrollen en sus estudiantes. Al mismo tiempo, ubican conceptos y procedimientos en los que deben profundizar; en esto los seminarios aportan una formación inicial requerida para el desarrollo de estándares. Entre un seminario taller y otro se hacen lecturas de profundización, aunque se ha constatado que por lo general solo una tercera parte de los participantes las realizan.

Un hecho a destacar lo constituye la menor socialización de los seminarios talleres del área entre los demás docentes de la institución, lo que no solo obedece a las restricciones ya anotadas de falta de apoyo de directivos o saturación de los tiempos previstos para este tipo de actividades. Incide en ello la falta de formación matemática de los docentes y la inseguridad que produce el tener que orientar los talleres con sus colegas. De hecho, se observa que la socialización tiende a ser más extensa en los planteles donde se cuenta con un profesor licenciado en el área en últimos grados o se tiene una activa participación de un docente de la secundaria en talleres. Por ello, en las últimas réplicas del Proyecto se procura que el equipo de cada plantel cuente con un docente de la secundaria que brinde orientación y apoyo al equipo de la primaria, en particular, en campos como el pensamiento aleatorio y variacional.

Como resultados generales de la formación se logran:

- ⌘ Una mejor apropiación de los conceptos y procedimientos básicos de las disciplinas matemáticas que se relacionan con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ⌘ El mejoramiento de procesos previos de planeación de las clases que incluyen los diferentes tipos de pensamiento matemático y no sólo el numérico.
- ⌘ La introducción de metodologías más activas, que se orientan a estimular las competencias propias del pensamiento matemático.
- ⌘ El uso de ayudas para favorecer la apropiación y el recorrido requerido para llegar a la abstracción matemática, estimular de manera consciente el raciocinio lógico matemático, la interacción grupal orientada a estimular la comunicación y la argumentación.
- ⌘ El trabajo cooperativo de maestros, orientado al intercambio de sus experiencias, al análisis de problemas y retos que presenta la enseñanza, a la adopción permanente de experiencias significativas de sus colegas.
- ⌘ Desarrollo de criterios en torno a contenidos de libros escolares que apuntan o no al desarrollo de las competencias matemáticas, así como de las acciones complementarias que son necesarias de realizar para que a través de dichos contenidos se puedan desarrollar otras competencias, como la argumentación y la comunicación matemática.
- ⌘ Un reconocimiento de las posibilidades que ofrecen las pruebas objetivas (las aplicadas en el Proyecto y las Pruebas Saber) como uno de los referentes para ubicar logros de los estudiantes y sus necesidades de

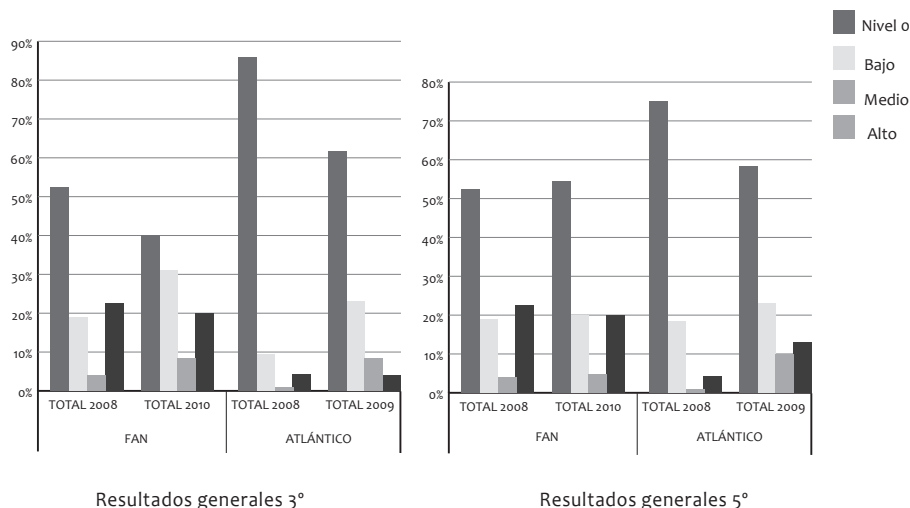
formación, así como para retomar de ellas situaciones rutinarias y no rutinarias de aprendizaje.

- ⌘ Apropriación de nuevos elementos y criterios para una evaluación de desempeños orientada al desarrollo de las competencias, por ejemplo, diferenciando niveles de resolución algorítmica, resolución de problemas de argumentación y comunicación matemática.
- ⌘ Desarrollo de situaciones didácticas que complejizan los aprendizajes, interrelacionan diferentes sistemas matemáticos y tienen e incluyen contextos significativos para los estudiantes.
- ⌘ Inclusión de actividades concretas, del uso de materiales didácticos y exploración de recursos lúdicos.
- ⌘ Inclusión sistemática de los cinco tipos de pensamiento matemáticos en el trabajo de aula.
- ⌘ Comprensión de las demandas de los estándares curriculares y de la importancia de las dimensiones estructurantes del currículo de matemáticas establecidas en los lineamientos curriculares.
- ⌘ Apropriación de prácticas específicas en torno a aprendizajes cruciales en los diferentes pensamientos matemáticos, por ejemplo, el conteo, la construcción del sistema de numeración, el esquema aditivo y multiplicativo, el significado de las fracciones en el caso del pensamiento numérico.

Dentro de los impactos reconocidos en el desarrollo del Proyecto están:

- ⌘ Una mayor conciencia de los riesgos que se tienen en la transposición didáctica de los saberes matemáticos, especialmente en algunos campos donde el docente no tiene una formación matemática.
- ⌘ Una percepción de actitudes más positivas de los estudiantes frente al área, que mejora el clima del aula y motiva a la participación.
- ⌘ Un progresivo desplazamiento de ejercicios rutinarios, de memorización y de automatización de algoritmos hacia la resolución de problemas y el desarrollo de la comprensión.
- ⌘ Comprensión paulatina de que la matemática escolar es un campo en construcción, abierto a las iniciativas y la creatividad del docente, en contraposición a la idea de que en la enseñanza de la matemática escolar los procedimientos ya están definidos.
- ⌘ Apertura y desarrollo progresivo de habilidades para crear y regular las interacciones grupales de los estudiantes en torno a las situaciones didácticas y para diferenciar los desempeños individuales.
- ⌘ Incipiente elaboración sistemática de materiales educativos orientados al desarrollo del raciocinio lógico matemático.
- ⌘ Reconocimiento gradual de los procesos lógico matemáticos a lo largo de la escolaridad que soportan y son la base para la resolución de contenidos y procedimientos que se enseñan en diferentes sistemas matemáticos.
- ⌘ Elementos conceptuales para poder interpretar de manera argumentada la validez de las Pruebas Saber.

GRÁFICA 3
RESULTADOS GENERALES POR NIVEL DE DESEMPEÑO COGNITIVO

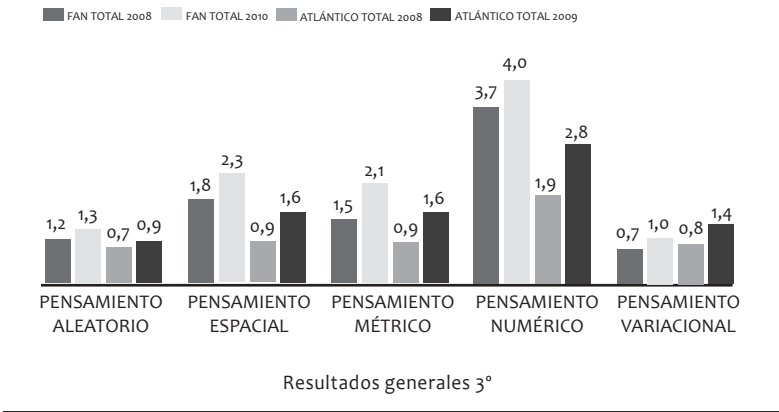


Resultados comparativos de las pruebas de matemáticas

Al comparar los resultados globales de las líneas de base de entrada y de salida, se observan mejoras importantes en los estudiantes. La gráfica 3 muestra como un 30% de ellos logra pasar del nivel cero a otros niveles: al nivel 1 un 10%, al nivel 2 otro 10% y a nivel tres un 5%. Cuando se examinan los resultados globales en los conocimientos básicos, se observa también un incremento general en todos ellos, como se puede observar con claridad en la segunda gráfica de arriba.

Veamos ahora los resultados según el promedio alcanzado en los conocimientos básicos. Un promedio consiste en la suma de todos los puntajes individuales de cada estudiante

GRÁFICA 4
RESULTADOS GENERALES POR CONOCIMIENTOS BÁSICOS 3°



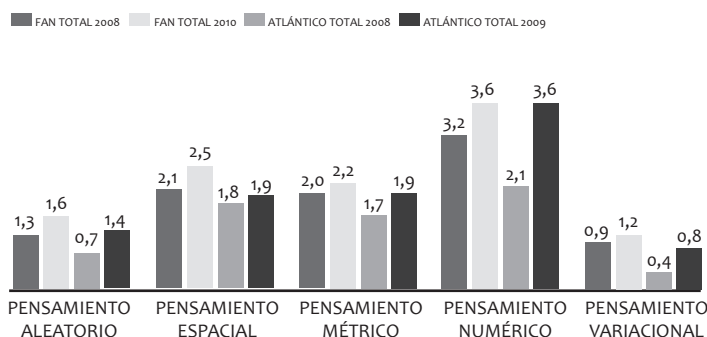
dividido por el número de estudiantes que presentaron la prueba. La gráfica 4 muestra que en ambas pruebas del 3° los promedios más altos de mejoramiento están en el pensamiento numérico y el pensamiento espacial. En sentido contrario, los conocimientos básicos que alcanzaron los promedios menos altos fueron el pensamiento variacional y el pensamiento aleatorio, lo cual refleja una tendencia a trabajar muy poco estos dos tipos de pensamiento en las aulas de matemáticas.

Al igual que en el 3°, las pruebas del 5° muestran que los promedios más altos de mejoramiento están en el pensamiento numérico y el pensamiento espacial (ver gráfica 4). En sentido contrario, los conocimientos básicos que alcanzaron los promedios menos altos fueron el pensamiento variacional y el pensamiento aleatorio, lo cual refleja una tendencia a trabajar muy poco estos dos tipos de pensamiento en las aulas de matemáticas.

Si analizamos la variación entre los resultados de las pruebas de entrada y las de salida encontramos que en todos los

GRÁFICA 5

RESULTADOS GENERALES POR CONOCIMIENTOS BÁSICOS 5°



Resultados generales 5°

conocimientos básicos se dio un incremento en el promedio alcanzado en la prueba de salida. En 3° los conocimientos que sufrieron las variaciones positivas más altas fueron el pensamiento métrico y el pensamiento espacial, mientras que el pensamiento aleatorio presenta la variación menos alta. En 5° el pensamiento básico (ver gráfica 5) que arrojó la variación más alta también fue el numérico, seguido del pensamiento espacial en FAN y el pensamiento aleatorio en Atlántico. En los resultados de FAN el pensamiento métrico arroja la variación menos alta y en los resultados de Atlántico lo hace el pensamiento espacial.

En síntesis, los resultados globales de la prueba de salida fueron mejores que los de la prueba inicial, lo que no sólo representa un avance para las instituciones, los docentes y estudiantes, sino que habla acerca del impacto positivo del Proyecto y del esfuerzo y compromiso de los docentes con el trabajo realizado. Al analizar estos resultados con las comunidades educativas se estimó necesario continuar los esfuerzos iniciados y seguir mejorando los resultados obtenidos.

No obtener puntajes más altos se explicó por razones que a su vez llevaron a los siguientes ajustes:

- a⌘ Sólo hubo unos pocos meses entre la aplicación de la prueba de salida y la finalización de los últimos seminarios talleres de matemáticas, lo que no permitió examinar a cabalidad el impacto de la formación. De hecho, los menores puntajes en el pensamiento aleatorio y variacional podrían haber reflejado tanto la poca enseñanza en estos campos como el hecho de que los últimos seminarios talleres fueron estos y transcurrieron solo un par de meses entre su abordaje y las pruebas. Por ello, en posteriores aplicaciones se varió la secuencia de trabajar primero lenguaje y luego matemáticas, y se optó por el desarrollo simultáneo de ambas áreas.
- b⌘ La prueba era muy compleja y no permitía conocer lo que realmente sabían los estudiantes, por lo que se ajustaron algunos ítems sin alterar su estructura, de manera que se ganará mayor comprensión de lo que acontece en las aulas.
- c⌘ Se debía tener más en cuenta la poca familiaridad de los estudiantes con las pruebas objetivas y su incidencia en los resultados.

En conclusión, frente a la percepción relativamente generalizada en amplios sectores de los docentes de que las pruebas estatales miden conocimientos demasiado complejos para las capacidades y limitaciones del contexto de los estudiantes, con los resultados de mejoramiento del aprendizaje que se obtuvieron, los maestros tuvieron un referente claro y cercano de que era posible lograr que sus estudiantes aprendieran más y mejor. Y que ello era posible pese a restricciones del contexto derivadas de la escasa escolaridad de los padres, la ausencia de un entorno lector,

carencias en la nutrición. Con la entrega de resultados comparativos, las instituciones se trazaron entonces nuevas rutas de mejoramiento teniendo en cuenta sus avances y debilidades.

Las articulaciones escolares con las familias

Al inicio del Proyecto los docentes suelen subrayar dentro del componente comunitario de los PMI, y luego en el trabajo de escuela de familia, la débil participación de esta en el contexto escolar. En la reflexión que se hace se detecta que los complejos cambios que vive la familia colombiana y las transformaciones que se han dado en torno a la socialización primaria y secundaria a menudo no han sido reflexionados en la escuela y tampoco en los Proyectos de apoyo que se han realizado dentro del plantel, a pesar de la importancia de la familia como agente socializador y de la relevancia que se le dio a esta en la Ley General de Educación.

Se parte, entonces, de la necesidad sentida de los educadores para fortalecer la relación entre familia y escuela, asumiendo que las dinámicas de la familia actual exigen generar modificaciones en su relación con la escuela, donde la una se vea altamente apoyada por la otra en el logro de sus objetivos como instituciones sociales. También se asume que en el componente comunitario es fundamental fortalecer las acciones mediante las escuelas de familia.

En el diagnóstico inicial suele ser común constatar la débil participación de los padres y madres en las actividades escolares dirigidas específicamente a ellos. La estrategia más usada en los planteles para fortalecer la participación de los padres es el desarrollo de charlas sobre diferentes temáticas, a menudo con un propósito más instruccional que de intercambio de experiencias entre docentes y padres. Las familias suelen participar

en diversos grados en las charlas y actividades desarrollados por los planteles e incide fuertemente en ello, de una parte el interés e iniciativa de directivos y psicorientadores, y de otra, el desarrollo de los distintos procesos de mejoramiento institucional, toda vez que estos contribuyen al acercamiento de los padres y a comprometerlos en mayor medida en los procesos de formación. También inciden las alianzas logradas por el plantel para el trabajo con los padres y madres de familia.

A medida que se va dando la reflexión sobre el estado actual del trabajo con los padres y madres, se examinan las diferentes alternativas y se establecen nuevas proyecciones; los equipos se van consolidando, se gana en la participación de los padres y madres respecto a la planeación y desarrollo de las escuelas. Ellos ganan mayores espacios y reconocimiento tanto en los padres como en los docentes. Los talentos de los padres y madres son potenciados en las escuelas, los saberes paternos y maternos son validados a través del diálogo que se promueve y al mismo tiempo son confrontados y ampliados en los debates que se realizan alrededor de diversas problemáticas relacionadas con la crianza y la formación de los hijos.

También, se cualifican las demandas de los actores educativos en relación a aliados estratégicos, tales como el ICBF, la Comisaría de Familia, la Policía de Infancia y Adolescencia y diversas ONG, entre otros.

Las redes de aprendizaje y el portal

Escuelas Que Aprenden

Desde inicios del Proyecto se tiene previsto la creación de redes de aprendizaje, entendidas como la interrelación de grupos y de actores que intercambian información, experiencias y saberes en torno a tópicos de su interés. Esto se ha realizado cabalmente al interior de cada uno de los equipos, en diversos grados en los equipos interplanteles de los diferentes ámbitos y en el trabajo intraplanteles. Sin embargo, a medida que el Proyecto ha venido avanzando, se ha considerado necesario y posible la constitución de redes de aprendizaje con intercambios más intensos y regulados por las acciones del Proyecto, pero también por iniciativas de los participantes que pueden ir más allá e incluir el intercambio de experiencias, la información sobre noticias, recursos, la interlocución colectiva a diferentes Proyectos, entre otros.

En esa perspectiva, el Proyecto asume una concepción menos amplia que la concepción de red entendida como la interconexión e intercambio espontáneo con base en un interés común y en donde las personas entran y salen sin mayores restricciones, como es el caso de los encuentros por redes que acontecen a diario en la web, al mismo tiempo va más allá del concepto informático de red como interconexión de un número determinado de computadores con el propósito de compartir recursos e intercambiar datos y aplicaciones. En el Proyecto, las redes de aprendizaje suponen propósitos comunes de cambio que fundamentan el intercambio y se basa en la capacidad de los participantes para aportar y hacer circular elementos conceptuales, recursos y experiencias de beneficio común que conduzcan a nuevas acciones, y por ende, al fortalecimiento de los procesos de mejoramiento.

En las primeras versiones del Proyecto las redes de aprendizaje se circunscribieron a los equipos interplanteles a intraplanteles. Se impulsaron algunas iniciativas de intercambios de recursos interplanteles y de experiencias significativas. En algunos casos los docentes a cargo de estas experiencias fueron invitados a otros planteles o recibieron la visita de algunos de sus colegas para conocer más a fondo su experiencia. Luego, se identificó la necesidad de fortalecer la formación y el acompañamiento aprovechando las TICs, y fortalecer las redes de intercambio entre docentes, promoviendo las iniciativas docentes y de gestión institucional. Mediante un convenio entre la Fundación Promigas y Fucai se creó el portal Escuelas Que Aprenden con el propósito de fortalecer la formación y el acompañamiento en los Proyectos y contribuir a la difusión de saberes y al intercambio de experiencias entre los participantes.

En un segundo momento, en el que se está actualmente se procura el desarrollo de estrategias de acompañamiento virtual a las instituciones y el fortalecimiento de las redes de aprendizaje aprovechando los recursos de las TICs. Para tal efecto, se ha iniciado el desarrollo de foros luego de cada seminario taller en los ámbitos, donde se intercambian aportes y perspectivas sobre las acciones y tareas del Proyecto. Se espera avanzar mediante discusiones y tareas de interés común que no es necesario estén mediados por el Proyecto.

Como resultados se tienen:

- ⌘ El portal Escuelas Que Aprenden (Escuelas Que Aprenden www.escuelasqueprenden.org) que quince-nalmente difunde aportes de directivos docentes, docentes y acompañantes locales y especializados a cerca de tres mil personas suscritas al boletín del portal, en su mayoría pertenecientes a los planteles educativos que participan en el Proyecto.

- ⌘ Más de doscientos cincuenta artículos escritos por docentes, directivos y acompañantes en donde describen sus experiencias a lo largo del Proyecto y reflexionan sobre ellas. En algunos casos, se trata de aportes nuevos y de abordajes muy creativos.
- ⌘ Usuarios de la página web que con regularidad acceden al portal luego que se envía el boletín. La tasa de apertura de los artículos del boletín es de cerca del 30%. De la cantidad de enlaces o artículos que se publican, los usuarios abren en promedio una tercera parte de los artículos.
- ⌘ Intensificación de los intercambios interplanteles de un taller a otro alrededor de las actividades que se realizan en los foros de cada una de las redes. Aunque estos intercambios son aún incipientes, se espera que al finalizar el Proyecto se hagan con mayor regularidad y cubran un mayor número de participantes por ámbito.
- ⌘ Intensificación de los intercambios intraplanteles que resultan de centralizar la información del Proyecto en la red. De esta manera, todos los docentes de la institución y todos los equipos pueden tener acceso a los desarrollos que se van dando en los diferentes ámbitos.
- ⌘ Proceso de acompañamiento virtual que se empiezan a dar en los ámbitos del Proyecto, y permiten que tanto docentes como acompañantes ganen mayor confianza y familiaridad en el uso de las TICs.
- ⌘ Instituciones educativas a las que se apoya con acceso a información sobre educación.

Dentro de los impactos a resaltar se encuentran:

- ⌘ Valoración y divulgación del trabajo de los docentes y directivos a través del portal Escuelas Que Aprenden.
- ⌘ Contribución al propósito de apropiación de las TICs en el sector educativo y en particular de las posibilidades de la educación virtual y del intercambio solidario de experiencias entre los maestros.
- ⌘ Progresiva concientización de la importancia de la difusión del saber pedagógico de los maestros y acompañantes como bienes sociales que contribuyen a los propósitos de una educación pública de calidad con equidad.



4. LECCIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



LECCIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Lecciones y aprendizajes del Proyecto

Lecciones sobre los procesos de cambio

El cambio requiere condiciones básicas

EL PROYECTO ESCUELAS QUE APRENDEN se orienta a poblaciones vulnerables y busca el mejoramiento de la calidad de la educación con equidad. Sobre esta base, se hace una convocatoria amplia en asocio con las entidades territoriales y se seleccionan las instituciones públicas de NSE 1 y 2 con mayor potencial de cambio. Dentro de los factores más importantes para determinar este potencial, se encuentra el liderazgo de los directivos docentes, la conformación y calidad de los equipos y las expectativas de cambio dentro del plantel.

La experiencia del Proyecto muestra que cuando los directivos docentes, y en especial los rectores ejercen el liderazgo transformacional los resultados y el impacto del Proyecto se potencia, y cuando esto no se ha dado, de manera diciente disminuyen. En efecto, el liderazgo de los directivos hacia sus equipos ha permitido el despliegue de los talentos y saberes de los maestros en torno a la concientización, la socialización y la autoformación de otros docentes, así como el desarrollo de experiencias

ejemplares dentro de la institución que luego se difunden a otros maestros. El liderazgo transformacional supone el interés de los directivos hacia el trabajo pedagógico, que concentra buena parte de las acciones requeridas para el mejoramiento de la calidad. El Proyecto muestra que los directivos que se apropian de las claves generales del trabajo curricular y de la gestión de aula con monitoreo y seguimiento al trabajo de los equipos crean actitudes favorables al cambio, al tiempo que orientan y respaldan mejor a sus equipos y docentes. Otra función de los directivos docentes que contribuyó a alcanzar los resultados descritos es la creación de espacios, tiempos, lugares y condiciones logísticas y materiales de apoyo para un trabajo adecuado de los equipos, para que cuenten con el apoyo de sus compañeros, y para que en su trabajo de formación y animación en el plantel se garantice que sus estudiantes sigan teniendo clase.

Otro tanto sucede con la labor de los coordinadores académicos en el PDC y en el ámbito de aula cuando han impulsado la difusión y apropiación institucional de iniciativas de formación de docentes, promovido la consolidación y puesta en práctica de los acuerdos pedagógicos, mediando en las tensiones entre los equipos y algunos de los docentes y apoyando la consecución de recursos requeridos. En la gestión de aula, se destaca el papel de los coordinadores para garantizar la socialización y la apropiación de las innovaciones que, por lo general, plantean mayores exigencias a la institución y los docentes y requieren en consecuencia de su animación y su autoridad. En ocasiones, por razones múltiples algunos coordinadores han cedido su autoridad a docentes cuyo liderazgo es reconocido por los equipos y maestros de una sede o institución y allí fue fundamental el respaldo de la rectoría.

En cuanto a los equipos, una nueva lección es cuidar su adecuada conformación, en un inicio conforme a los criterios establecidos, y luego estando atentos a su capacidad para animar

y generar los cambios. Los criterios de representatividad de sedes, jornadas, ciclos, espíritu colaborativo y formación previa de cada equipo desde un inicio muestran su importancia tanto en la socialización de las acciones y su puesta en práctica, como cuando una inadecuada conformación afecta el trabajo desde su inicio, lo que no es fácil detectar en un comienzo. En una experiencia de acompañamiento que basa la posibilidad de cambio en el potencial humano es importante estar atentos a las razones por las que se conforman los equipos y a las maneras como se desenvuelven, pues suelen estar presentes factores no previstos al incluir miembros que al no cumplir con los roles esperados y requeridos suscitan tensiones y desgastes en los equipos y en sus procesos que podrían prevenirse.

Por último, un aspecto de compleja ubicación son las expectativas de cambio dentro de la comunidad educativa. Dan claves para su determinación las iniciativas previas que se han desarrollado en el plantel, y el examen de si las expectativas manifestadas se orientan a la obtención de recursos físicos y la participación en el Proyecto se asume como un medio para procurarlos. La experiencia enseña que las iniciativas anteriores crean un clima favorable al tiempo que pueden ser reforzadas por el Proyecto y que cuando no se tienen procesos anteriores lograr acuerdos y movilizar los docentes lleva mayor tiempo.

La selección de instituciones según su potencial de cambio podría plantear un interrogante en torno a la equidad en la oferta que se hace a las instituciones. Para responderlo hay que tener en cuenta que aunque todas las instituciones de NSE 1 y 2 pueden participar, no todas están interesadas en hacerlo, otras adelantan procesos similares y en algunas podrían existir condiciones que conlleven a desaprovechar el aporte del Proyecto dejando por fuera instituciones con mayor potencial de cambio. En las regiones donde la Fundación Promigas hace presencia, las instituciones que se presentan a la convocatoria y

no son seleccionadas a su vez suelen ser incluidas en Proyectos más específicos de la Fundación, buscando con ello que se vayan dando las condiciones institucionales requeridas para un Proyecto multiniveles como el de EQA.

El cambio es complejo y reclama una perspectiva local, institucional y de aula

El Proyecto conjuga experiencias previas de la Fundación Promigas y sus aliados que mostraron la necesidad de tener en cuenta el ámbito institucional en el trabajo de aula y viceversa, de acciones simultáneas en el ámbito de aula al momento de acompañar la administración y organización pedagógica de los planteles. Los hallazgos de la literatura de mejoramiento escolar que confluyen en la importancia del trabajo multiniveles hicieron también que esta convicción ganara fuerza. Con EQA se han clarificado las profundas interdependencias en el cambio escolar, y se ha demostrado que los avances de los equipos y docentes en sus desarrollos curriculares y su trabajo de aula se soportan en la animación de la cultura institucional, las formas organizativas y en el respaldo administrativo que garantizan en su conjunto el funcionamiento adecuado, sostenible y generalizado de las acciones de mejoramiento. También, que los cambios institucionales se soportan en el desarrollo de capacidades colectivas que se han vivido y elaborado en niveles individuales y grupales en donde cobran sentido y se constituyen en puntos de referencia para la institución.

Las interdependencias son múltiples. Hemos señalado que el direccionamiento del horizonte institucional y el PMI orientados al mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la equidad suponen el desarrollo de objetivos estratégicos y metas centrados en la enseñanza y el aprendizaje, cualificando las áreas comunitarias y administrativa financiera como áreas de soporte a la gestión académica. Al igual, el desarrollo curricular implica

acuerdos pedagógicos que afectan la organización institucional y el trabajo en el aula, así como fortalecer el trabajo en el aula suponen tanto el perfeccionamiento disciplinar y didáctico de los docentes como un PDC. También hemos mostrado cómo las situaciones didácticas constituyen una estrategia articuladora entre el ámbito institucional curricular y el ámbito de aula. De hecho, cuando se ha tenido dificultad para concretar estas interdependencias, el cambio se ha visto afectado. En consecuencia, nuestra experiencia muestra la necesidad de:

- ⌘ Clarificar en los diferentes actores del Proyecto las interdependencias de los ámbitos del Proyecto y entre los aprendizajes individuales y colectivos, asumiendo la necesidad de un trabajo colaborativo especialmente en campos de actuación donde convergen diferentes actores.
- ⌘ Asumir el PMI como uno de los objetivos del Proyecto y al mismo tiempo como medio para su realización.
- ⌘ Comprender la visión sistémica que subyace a los diferentes procesos y componentes del PMI, corrigiendo el tratamiento analítico y segmentado con que suele abordarse la Guía 34 que regula la planeación educativa en Colombia.
- ⌘ Asumir el trabajo de PDC y de aula como un proceso de investigación acción donde la actuación del docente rebasa los aspectos técnicos, y supone considerar la coherencia medios-fines que se da en las relaciones sociales en el aula encaminadas al desarrollo de procesos de aprendizaje.
- ⌘ Establecer desde un inicio las interdependencias y complementariedades entre los diferentes equipos: la necesidad de algunos integrantes comunes en ellos, las

afectaciones en la toma de decisiones y los flujos de comunicación.

- ⌘ Crear estrategias transversales como las situaciones didácticas para un trabajo a institucional en el plan de estudios y para el trabajo de aula en el mejoramiento transversal de las matemáticas y el lenguaje, que sea coherente e interdependiente y que permita establecer nexos entre el preescolar, la primaria y la secundaria.

El acompañamiento favorece un cambio educativo extenso y profundo

La literatura sobre cambio escolar viene enfatizando desde los años 90 la importancia de tener en cuenta los puntos de vista de los actores educativos, su saber pedagógico, sus intereses y su subjetividad. Siendo la institución educativa el nuevo centro del sistema educativo, debe en consecuencia indagarse su cultura, procesos y dinámicas al momento de trabajar conjuntamente con el plantel. A lo largo del trabajo de la Fundación Promigas en el sector educativo se ha venido decantando la importancia, la naturaleza y las estrategias de un acompañamiento que tenga en cuenta tanto la perspectiva de los actores educativos como la particularidad de las instituciones educativas (Gallego & Ávila, 2012). En el caso particular de las EQA el acompañamiento ha supuesto la creación de un conjunto de normas explícitas y compartidas entre los acompañantes en torno al respeto, la escucha a los docentes, el diálogo de saberes y el compromiso crítico y constructivo con su labor, así como una actitud autocrítica y de aprendizaje continuo en los acompañantes para emprender las búsquedas y los ajustes que se han requerido.

El acompañamiento permanente y estable de los profesionales en aproximados tres años que tiene el Proyecto, ha permitido el conocimiento de los actores, los equipos y las

instituciones, la creación de lazos afectivos y de confianza que son decisivos para toda relación formativa y para enfrentar la incertidumbre de los cambios y la resistencia que estos producen. También, una mayor comprensión de las hibridaciones y alternancias entre prácticas tradicionalistas e innovativas que suelen darse en las aulas, y así como de las dinámicas psicosociales que acontecen en la organización y en la cultura escolar. Para ello, ha sido decisivo un perfil de acompañante con un claro compromiso ético hacia la educación escolar y la labor de los educadores (tanto hombres como mujeres), con disposición para ahondar en lo conocido al compartir y pensar la vida diaria de las escuelas y las aulas, y con un interés hacia la formación de los maestros como factor clave de cambio escolar y social. Las ganancias de la estabilidad de este equipo de acompañantes en coordinación, conocimiento, interacción y transformación escolar subrayan la importancia de la dimensión humana del cambio, tan crucial como adicional los saberes, los aspectos técnicos o las herramientas que se elaboren por parte de quienes implementan el Proyecto.

Las estrategias de sostenibilidad

El Proyecto ha venido creando diversos mecanismos internos de sostenibilidad:

- ⌘ Acompaña los planes de mejoramiento institucional y a su vez estos asumen los objetivos del Proyecto como parte de sus propósitos centrales.
- ⌘ Asume como uno de sus objetivos centrales la consolidación y el liderazgo pedagógico del equipo de gestión con la participación activa de los directivos docentes.
- ⌘ Hace un seguimiento y acompañamiento a los niveles de institucionalización de los desarrollos alcanzados por los equipos y docentes al interior de las

instituciones, mediando cuando es del caso entre los equipos y los directivos.

- ⌘ Procura un acuerdo y acercamiento de las autoridades educativas para con el Proyecto, con el apoyo de los directivos docentes.

Adicional a ello, se ha procurado la formación del capital social de las instituciones. La experiencia ratifica la necesidad de que la formación disciplinar y didáctica de los maestros trascienda la información sobre las competencias curriculares, y a cambio asuma tres aspectos centrales hoy día en la formación de los maestros en servicio:

- 1⌘ La formación disciplinar requerida para la comprensión de las nociones y conceptos centrales en el desarrollo de la comprensión y producción textual y del pensamiento matemático de los estudiantes de preescolar y educación básica primaria de manera transversal y de forma que se busque impactar el conjunto de la escolaridad,
- 2⌘ La formación didáctica que permita una adecuada transposición didáctica a las aulas de los saberes, procedimientos y competencias matemáticas y comunicativas,
- 3⌘ El aprovechamiento, uso y elaboración de material didáctico orientado al desarrollo de competencias. Pero la formación disciplinar y didáctica no es suficiente para el mejoramiento de la enseñanza y para impactar los resultados de los estudiantes. La extensión de las áreas, la profundización que requieren ciertos saberes disciplinares, los tiempos exigidos para la apropiación docente, los múltiples riesgos que conlleva la transposición didáctica a las aulas, los esfuerzos que implica para los maestros, son algunas de las razones por las

cuales se requiere un acompañamiento *in situ* que permita garantizar el desarrollo del capital humano de las instituciones.

Además, como parte de la sostenibilidad de los avances es fundamental seguir fortaleciendo la articulación con las políticas y programas nacionales y locales.

Lecciones en el ámbito institucional

Resignificar el PMI como ejercicio de autonomía institucional y de reflexión pedagógica

En EQA se ha subrayado la importancia de los PMI y los resultados finales del Proyecto muestran que los planes se mantienen y ejecutan, constituyéndose en una estrategia movilizadora del plantel. EQA muestra la importancia de:

- ⌘ Articular el diagnóstico a una reflexión pedagógica en torno al papel de la escuela en la creación de oportunidades que mejoren la ciudadanía y productividad.
- ⌘ Apelar al compromiso ético del docente y a los potenciales y talentos de la comunidad educativa, sin obviar por ello las restricciones que pueda tener la institución.
- ⌘ Incluir en el PMI las posibilidades del Proyecto aunque no siempre ellas supongan debilidades de las instituciones.
- ⌘ Asumir que el cambio educativo es complejo y que las demandas de calidad y equidad hacia los maestros y directivos requieren tanto de su compromiso como del apoyo permanente y calificado para enfrentar los arduos retos de la educación. Es el caso de las

matemáticas escolares, donde los bajos resultados en las Pruebas Saber no han generado acciones contundentes de formación docente, más allá de la acción estatal de las pruebas y de la reacción de las instituciones en torno a los “simulacros” de pruebas.

Frente a un diagnóstico analítico y retrospectivo, donde debilidades específicas priorizadas se transforman en oportunidades de mejoramiento (MEN), que se asume deben movilizar la institución, el Proyecto asume la necesidad de acompañar la formulación de cambios estratégicos e interrelacionados que repercutan en la institución y conlleven a incorporar una visión prospectiva. Que las instituciones tengan como parte de su PMI asesoría calificada y apoyo permanente a lo largo de varios años crea un ambiente favorable a la posibilidad del cambio, reduce el escepticismo y corrige la tendencia de considerar el diagnóstico como un requisito burocrático sin mayores consecuencias prácticas. Los aportes técnicos de los acompañantes facilitan el trabajo colectivo y articulan la evaluación de los componentes y áreas de gestión a un ejercicio pedagógico reflexivo más amplio. Aquí es importante precisar que los elementos que contienen los PMI sintetizan los hallazgos de las investigaciones de mejoramiento escolar, pero ello ni se explicita en las formulaciones oficiales, ni es evidente, como tampoco las interrelaciones entre los componentes.

La resignificación pedagógica del PMI continúa con la reflexión pedagógica sobre el sentido de la formación y sobre sus condiciones institucionales que dan paso a la actualización de la misión y la visión como imaginarios orientadores del proceso de cambio educativo, y sobre la naturaleza de la institución educativa como un sistema abierto en permanente reacomodo que requiere de un pensamiento sistémico y estratégico, procurando evitar un abordaje del PMI como una acción instrumental que resulta en la resolución permanente de los problemas. La actualización de la visión, regulada por la misión de la institución y centrada sobre

grandes propósitos de mejoramiento que luego se articulan con objetivos y metas trienales elaboradas con amplia participación de la comunidad educativa, recuerdan el papel de la institución tanto en la reproducción como en la producción del orden social y también, las posibilidades de cada uno de los actores escolares. Los imaginarios de misión y visión que predominan en las instituciones se construyen sobre ideales educativos que a fuerza de reiterarse van convirtiéndose en imágenes a menudo mesiánicas y alejadas de la realidad donde se originan pero que siguen siendo repetidas para reforzar los fines que se pretenden en la formación (Piña & Pontón, 2002). Por tanto, para devolver a los imaginarios pedagógicos su capacidad movilizadora es necesario restablecer propósitos “utópicamente posibles”, que en el caso de las visiones suponen transcender los enunciados estereotipados o competitivos del tipo “ser una institución líder”, para construir a cambio un escenario de transformación posible.

El Proyecto muestra la importancia de incluir la reflexión pedagógica al trabajo de direccionamiento estratégico y de PMI, para consolidar una comunidad de intereses, la identidad pedagógica institucional, el sentido de pertenencia a un Proyecto común y para fortalecer las lealtades al mismo.

El acompañamiento es crucial en el
desarrollo de los PMI

Señalamos en un inicio que el país ha hecho un importante y meritorio esfuerzo para formar a los directivos docentes en la elaboración de los PMI. La Guía 34 y ahora, el SIGCE fueron acompañadas de las respectivas capacitaciones. Sin embargo, no debe perderse de vista que muchos de quienes participaron en ellas por diversas razones ya no están a cargo de la elaboración de los PMI. Pero más importante aún es considerar que la planeación estratégica es un reto reciente para las instituciones educativas y un ejercicio prospectivo que incluye

a menudo acciones y tareas nuevas que hacen aún más difícil una adecuada planeación y que con frecuencia suele ser interferido por diversas ofertas externas del mismo sector educativo y de otras entidades, que no siempre tienen en cuenta los derroteros que se han trazado en las instituciones y que incluso pueden llegar a desviarlos.

El Proyecto muestra que es necesario el desarrollo de acciones sistemáticas encaminadas a crear una mediación que permita a los planteles educativos un mejor aprovechamiento de los niveles formulados en la Guía 34 de manera que a partir de ellos puedan construir los pasos, estrategias y acciones requeridas para avanzar de un nivel a otro. El acompañamiento en la formulación de los planes es una condición importante para poder crear el andamiaje requerido para avanzar hacia objetivos y metas que requieren de mayor precisión y hacia acciones y tareas en donde la relación medios-fines esté plenamente establecida y en donde sea evidente la cabal realización del ciclo de mejoramiento continuo. La experiencia lograda por los planteles en la que se cuenta con una cuidadosa y detallada planeación escolar que integra tanto las tareas del PMI como las rutinas generales del plantel, y en donde se hace seguimiento por parte de las directivas y los equipos, enseña que se trata de un esfuerzo que impacta positivamente la organización de todo el plantel.

En esta planeación, el Proyecto ha mostrado que es fundamental complejizar la planeación anual de inicios de año, de manera que se procure reducir el excesivo número de celebraciones en los planteles, se articulen mejor los eventos escolares y los procesos académicos, se integren en una sola las numerosas planeaciones que se hacen dentro de la institución, se creen canales para que la información de las diferentes actividades fluya mejor y con menos esfuerzo. En el logro de éste propósito, el

Proyecto ha recogido diversas ideas que provienen de la experiencia de las instituciones, y ha convertido dichas experiencias en herramientas de trabajo.

Fortalecer el plan de estudios como organizador institucional del quehacer del aula

La experiencia y los resultados del Proyecto muestran la importancia del trabajo colectivo alrededor de la fundamentación y la programación de los planes de estudio. El trabajo de fundamentación permite volver nuevamente sobre los planteamientos de los lineamientos y estándares en torno a las maneras de abordar las áreas y reconstruir su sentido, objetivos, estructura, metodologías y evaluación de las competencias y desempeños. Se reconoce con ello que los estándares de competencia y los lineamientos condensan una serie de formulaciones disciplinares y didácticas novedosas, exigentes y no siempre coherentes entre sí, que de manera progresiva pasan de ser considerados como directrices externas a la práctica docente y pasan a ser un referente crucial para el trabajo del aula.

El abordaje simultáneo de la fundamentación y la programación de las áreas constituye en sí mismo un ejercicio investigación-acción (Elliot, 2000), en donde circulan saberes y experiencias de los docentes, disciplinares y del campo de la enseñanza escolar. Los maestros intercambian y examinan sus posibilidades para el trabajo de aula, realizan diversas experiencias que validan y recontextualizan sus alcances y logran acuerdos para el trabajo común interplanteles o intraplantel.

EQA muestra que en este ejercicio de reflexión práctica los maestros afianzan, reestructuran y cambian sus ideas en relación al qué se aprende, hasta dónde, en qué orden y cuándo, reduciendo de esta manera la ambigüedad o indeterminación

que suscita el trabajo colectivo y el tener en cuenta las características de sus alumnos. La actualización curricular que se inicia en los seminarios talleres y prosigue en el trabajo por áreas de cada institución permite precisar, acordar y elevar los aprendizajes básicos a lograr; los maestros definen y articulan logros nacionales e institucionales, creando un espacio sistemático para relacionar versiones curriculares de las editoriales, experiencias docentes, demandas locales, intereses de los estudiantes, entre otros, al tiempo que con el trabajo de planeación se suelen aumentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La actualización del plan de estudios conlleva a revisar y en ocasiones a reorganizar los tiempos académicos, unificando el trabajo pedagógico de jornadas y sedes y facilitando la comunicación inter-áreas. También, aporta al trabajo de los coordinadores, en tanto el plan pasa a ser una decisión institucional para todos los maestros, que se evalúa al final de año y se ajusta de manera permanente.

La experiencia del Proyecto muestra la relevancia de una intensa negociación y entre los maestros en torno a la unificación de criterios y en relación al desarrollo curricular. La actualización curricular supone para el maestro abandonar algunas de las certezas que ha construido en torno a contenidos, secuencias y modos de abordaje del plan de estudios y a ello contribuye el trabajo colectivo de intercambio de saberes con otros maestros, así como la reflexión crítica y respetuosa en torno a los resultados y alcances de algunas de sus prácticas, y sobre las cuales el maestro puede tener conciencia de sus alcances, pero no alternativas concretas que le permitan cambiarlas. Por ello, el desarrollo curricular se asocia a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, y más aún cuando se trata de abordar saberes, actitudes y competencias en el plano curricular.

Recuperar la formación y el intercambio didáctico

El Proyecto asume un fuerte compromiso con la formación y el intercambio disciplinar y didáctico. Los cambios en el conocimiento, los avances pedagógicos que provienen de desarrollos como el constructivismo, las reestructuraciones curriculares y las altas exigencias que provienen de los lineamientos sectoriales contrastan con el desinterés y la apatía que los docentes perciben en sus estudiantes y han renovado el discurso sobre la didáctica que ha cobrado un creciente interés. En nuestro país, factores como el creciente ingreso de profesionales no licenciados en educación, evidencian la importancia de los saberes didácticos que están a la base de la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde los años ochenta en Latinoamérica la didáctica pasó de la exaltación a la negación considerándose incluso que su conocimiento, “cuando no es inocuo, es superficial” (Candau, 1987, p: 14). La crítica proviene de profesores de niveles de enseñanza superiores para quienes el dominio de contenido es suficiente para hacer un buen profesor, pero también, de un interés técnico en torno a un “cómo enseñar” en forma de pasos predefinidos. No obstante, la experiencia del Proyecto muestra que es crucial el desarrollo del pensamiento didáctico a partir del trabajo de acompañamiento que hace posible el abordaje de las variables internas del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el contexto escolar y social en que se da el trabajo del maestro, los estilos docentes y la interacción en las aulas.

El abordaje disciplinar y didáctico contribuye a potenciar las fortalezas y reducir las debilidades que se detectan en el trabajo del aula donde el acompañamiento revela que los maestros desarrollan interesantes aproximaciones a nuevas formas del

trabajo en el aula frente a los cuales es necesaria la interlocución y el contribuir a crear los soportes institucionales necesarios para que tales experiencias se mantengan, avancen y se institucionalicen. Por otro lado, revela que al mismo tiempo en las aulas se pueden reproducir prácticas inconvenientes y contenidos que resultan de costumbres y hábitos que limitan los avances.

También en el ámbito institucional es crucial el impulso de didácticas generales que diversifican la práctica docente y contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo en estudiantes. Tal es el caso del experimento en las ciencias sociales, la solución de problemas rutinarios y no rutinarios en matemáticas, el análisis histórico o el análisis de coyuntura en las ciencias sociales y la lectura interactiva en el área de lenguaje. Los docentes de tiempo atrás han tenido acceso a estas experiencias y el Proyecto contribuye a su abordaje sistemático y extenso a lo largo de diferentes ciclos y grados, garantizando con ello la secuencia y la progresiva profundización que requiere el desarrollo de las competencias, en particular de las procedimentales que están a la base del aprender a aprender. Así, los maestros inician el desarrollo de intercambios didácticos que no suelen ser frecuentes en el sector.

Por otra parte, el trabajo realizado alrededor de las situaciones didácticas demuestra la importancia y las posibilidades de esta estrategia en la formación de los docentes en servicio en tanto las situaciones didácticas:

- a☞ Pueden ser elaboradas por uno o varios maestros.
- b☞ Equivalen a un micro proyecto que se transfiere de una institución a otra, facilitando el intercambio de aportes entre docentes.
- c☞ Han mostrado ser una estrategia más amigable para el maestro frente a otras opciones como los proyectos

pedagógicos, que tienden a ser asumidos como construcciones conceptuales de largo alcance y a largo plazo sin que se puede establecer en ellos la misma articulación con la formación que se logra mediante las situaciones didácticas.

La formación escolar y la formación familiar

La experiencia del Proyecto muestra la importancia y las enormes posibilidades de fortalecer las relaciones familia–escuela frente a las transformaciones generadas por la modernización, el cambio cultural en la relación de pareja, el reordenamiento urbano, la transformación de los roles familiares, la emergencia de nuevos agentes de socialización como los mismos jóvenes, los medios de comunicación y las TICs, entre otros.

Para ello, es fundamental que los maestros revisen las formas como conciben y se relacionan con los padres y madres de familia, así como es clave el potenciar diversas iniciativas que ya vienen desarrollando los planteles en torno a los diálogos entre padres y madres, convivencias, conversatorios, encuentros recreativos y culturales, jornadas de intercambio para el apoyo académico, social y emocional a los hijos. El reconocimiento de los saberes paternos y maternos y su puesta en circulación debe acompañarse de manera simultánea con nuevos elementos que les permita una mayor comprensión sobre los cambios que viven las familias en general y los jóvenes en particular, buscando favorecer canales de diálogo entre padres y madres y sus hijos.

Lecciones en el ámbito de aula

Los cambios en las aulas son lentos y demandan acompañamiento

Cuando los maestros desarrollan prácticas pedagógicas en concordancia con los requerimientos de los lineamientos y estándares y con los propósitos del Proyecto, suelen manifestar su satisfacción. En la formación se encuentran con un “espejo” que les confirma y valora sus avances. Cuando no es el caso, el acompañamiento *in situ* muestra de manera consistente una intensa dinámica psicosocial donde en un inicio el maestro se siente evaluado e incluso amenazado. El encuadre del acompañamiento permite que rápidamente estos temores se disipen y se entre en una relación de confianza donde incluso las debilidades o vacíos que percibe el maestro de su práctica se manifiesten buscando apoyo para su resolución. Sin embargo, ello no supone que sea necesario para el docente transformar su práctica de una manera radical. Por lo general, el maestro suele seleccionar aspectos específicos de las propuestas que se examinan, mezcla viejas prácticas que considera eficaces con las nuevas que no dejan de ser inciertas, y suele ser particularmente crítico cuando de las exploraciones que asume resultan dificultades a las que suele atribuir causas externas al manejo que hace de tales exploraciones. En otros casos, las innovaciones pueden encontrarse con la incomprensión de los compañeros y directivos y si es del caso, con la resistencia de los padres de familia, como sucede cuando el maestro desarrolla textos libres con los estudiantes y otros docentes y padres presionan sólo por el manejo ortográfico *per se* y por los cuadernos sin enmendaduras.

De esta manera, el cambio intencional que se busca en las prácticas de la comprensión y producción textual y el desarrollo del pensamiento matemático es lento, como ha mostrado

la psicología cognitiva. En un inicio, se trata de cambios superficiales, ya sea de enriquecimiento o adición de creencias, nueva información o prácticas, o de revisión de aspectos particulares de estas (Vosniadou, 1994 en Gabuccio, 2005). Gracias al acompañamiento, la formación de mediano plazo, la interacción con otros colegas de la institución y de otros planteles (en el caso de los equipos), los maestros van reelaborando sus creencias y prácticas a medida que se apropian de elementos disciplinares y ganan experiencia y dominio en la enseñanza y en un manejo del aula y las ayudas que se corresponde también con los aprendizajes que logran en sus estudiantes. Se va dando entonces una mayor reestructuración de saberes y prácticas, que en algunos docentes corresponde a lo que suele denominarse como cambio conceptual radical. A lo largo de este proceso cognitivo, se experimentan retrocesos, momentos donde los avances son muy lentos y nuevas inseguridades e incertidumbres, pues a medida que la formación avanza se dan nuevos retos en los cuales no siempre es posible transferir o aprovechar los logros anteriores. De allí, la importancia que tiene el acompañamiento del cambio *in situ* dentro de las aulas y en él la importancia de “seducir” al maestro mostrando de manera progresiva y permanente la necesidad y la posibilidad de que los medios que emplea tengan coherencia con los fines que se buscan en los programas de estudio y en la formación en general. Este acompañamiento supone también flexibilidad y apertura crítica en los acompañantes para comprender las dinámicas cognitivas (y además culturales, organizativas...) que se dan alrededor del cambio conceptual, evitando imponer cambios y reflexionando también la efectividad de su trabajo, dado que la naturaleza lenta del cambio no lo exime de la posibilidad y de la necesidad de lograrlo. En general, el acompañamiento enseña la importancia de una negociación permanente con los docentes en torno a lo que hacen, lo que se les propone y lo que de manera concertada pueden llegar a ser en sus contextos y con sus posibilidades.

Dentro del acompañamiento *in situ* es importante el modelamiento. Teniendo en cuenta que muchas de las innovaciones que se proponen a los maestros plantean niveles altos de aprendizaje, el modelamiento permite mostrar ejemplos concretos con sus estudiantes y de lo que ellos son capaces. Cuando se constata debilidades en el docente, el modelamiento muestra sin lugar a dudas las posibilidades que se tienen a mano, siendo fundamental aquí el tacto, la prudencia y el respeto del acompañante para con el maestro, de manera que no sienta cuestionada su autoridad ante sus estudiantes y tampoco se sienta violentado en exceso. En general, el acompañamiento *in situ* ha mostrado su importancia para lograr dar seguridad al docente, para mostrar y legitimar los cambios que se proponen y también como un medio de reconocimiento de su labor en las condiciones reales en las que laboran.

El reconocimiento del pensamiento práctico de los maestros

Uno de los aspectos que más suelen valorar los directivos-docentes, y docentes, es la orientación práctica del trabajo dentro del Proyecto. En el diseño de los materiales de PMI, PDC, lenguaje y matemáticas ha sido una constante el partir de la práctica concreta en las instituciones y en las aulas, para destacar los avances y para procurar una toma de conciencia de las situaciones que se perciben como problemáticas y de aquellas que siéndolo son aceptadas por los participantes. La formación disciplinar que sigue al abordaje de las problemáticas es fuertemente situada, es decir, se reconstruye en función del conocimiento que se tiene de los contextos escolares, de los saberes y herramientas requeridos para los propósitos de cambio. Se trata de una formación “interesada” y orientada hacia la resolución de problemas. Este abordaje, muestra ser efectivo si

se tiene en cuenta la demanda social por la necesaria eficacia de las acciones pero también, si se tiene en cuenta el pensamiento práctico de los maestros. La literatura reciente del cambio escolar ha mostrado los atributos de dicho pensamiento.

En consecuencia, el trabajo desarrollado ha intentado armonizar el interés de los maestros por el qué hacer y cómo hacerlo con el por qué, buscando su aproximación a los discursos disciplinares desde la práctica misma, “traduciendo” cuando es del caso a un lenguaje accesible artículos y otros materiales de formación, asumiendo que el acceso a algunos discursos “duros” de la lingüística o de la formación matemática es un punto de llegada y no de partida y mostrando de manera constante las relaciones entre teoría y práctica como estrategia para seducirlos sobre la necesidad de una formación continua. Además, se han desarrollado estrategias en consonancia con el pensamiento práctico, así:

- ⌘ Las situaciones didácticas ya señaladas, alrededor de la transposición al aula de los saberes y prácticas abordadas en los seminarios talleres.
- ⌘ El dejar entre uno y otro seminario taller a los maestros y las instituciones “tareas” cortas, sencillas pero concretas a corto plazo, en las cuales se constata y se valide los alcances de los conceptos y teorías estudiadas.
- ⌘ La valoración de las experiencias y avances de los docentes, procurando su enriquecimiento conceptual y cómo aportan también al desarrollo didáctico.
- ⌘ El subrayar de manera permanente cómo el lenguaje y las matemáticas escolares son campos investigativos en construcción, y no definidos y cerrados a nuevos aportes.

El desarrollo del pensamiento lógico matemático

La experiencia de las acompañantes en esta área enseña que el desarrollo del pensamiento matemático en los niños pasa por el desarrollo del pensamiento matemático de los maestros, así como por el desarrollo de sus habilidades didácticas para poner en juego en el aula las competencias matemáticas. Por ello, los talleres han sido diseñados para que los maestros enfrenten, a su nivel, situaciones rutinarias y no rutinarias que movilicen su raciocinio lógico matemático en contextos similares a los que podrían luego colocar a los niños. La experiencia muestra que además del trabajo presencial, los acompañamientos son fundamentales y que con frecuencia en la transposición didáctica de los saberes disciplinares suele ser necesario retomar el hilo de la sesión de aprendizaje para redireccionar los aprendizajes que se están gestando. Ello requiere prudencia y tacto para no desautorizar al docente delante de los niños y se observa receptividad por parte de los maestros. Así, se completa un ciclo de formación en donde intercambio y formación colectiva requiere a menudo interlocución y modelamiento en las aulas.

A medida que el repertorio de situaciones y estrategias aumenta, los maestros constatan la satisfacción de llegar a los niños con propuestas que mejoran la relación de afecto entre los estudiantes y las matemáticas, y constatan que además ello se debe a que su relación con la matemática también ha mejorado

Los diferentes ritmos de aprendizaje que se tienen dentro de los talleres de formación dan la oportunidad de ampliar las propuestas de los módulos y se constituyen en un motivo para preparar una reserva y poner a consideración de otros colegas situaciones inéditas producto de la experiencia, estudio e investigación. Esto plantea demandas a los acompañantes para aportar en su interacción con los docentes contenidos más

amplios de los contemplados en los módulos. Los docentes también aportan sus saberes y conocimientos que son experiencia de vida y de entrega a su labor. En esa dinámica se da un mutuo enriquecimiento que para quien orienta es gratificante y formador.

Reflexionar los procesos lectores y escritores propios cualifica la práctica pedagógica

También aquí, la experiencia de las acompañantes enseña que llevar a los maestros a reflexionar sobre sus procesos lectores y escritores con sus potencialidades y dificultades, los sensibiliza ante la complejidad de estos procesos en los estudiantes y los hace repensar sus estrategias para acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura. A lo largo del Proyecto, se han venido afinando estrategias para esta toma de conciencia, que se da desde un inicio, cuando los maestros resuelven una línea de base que indaga sobre sus hábitos lectores y escritores y se reflexiona entonces sobre ellos. Luego, cuando se aborda la comprensión lectora y las ejercitaciones realizadas muestran a los participantes como sus habilidades en la comprensión inferencial y crítica guardan una necesaria relación con las habilidades que desarrollan en sus estudiantes, toda vez que de las habilidades interpretativas textuales e intertextuales del docente determinan su interacción con el texto que trabaja en el aula. Aunque el Proyecto aporta claves técnicas para el desarrollo de la comprensión y la producción textual, asume también la importancia del desarrollo del interés, el asombro, la curiosidad y el disfrute de los textos y recurre a diversas situaciones experienciales que rememoran encuentros especiales de los maestros como lectores y escritores. Se trata sin duda de habilidades que requieren de tiempo y constancia, frente a las cuales no siempre se puede tener el acompañamiento individualizado que se requiere en algunos maestros.

Recreación y pluralidad: claves para desarrollar la comprensión y la producción textual

En contraposición a la arraigada práctica de enseñar contenidos distintos de un período a otro, el Proyecto propone a los maestros mantener unas constantes en la enseñanza alrededor del desarrollo de las competencias comunicativas, al tiempo que explorar con los docentes una multiplicidad de estrategias que se combinan con la diversidad textual de situaciones comunicativas. El abordaje del Proyecto ha mostrado que ello permite una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una mayor apropiación por parte de los maestros, y una práctica continua en los estudiantes que en conjunto contribuyen a los resultados alcanzados. En efecto, la evolución del aprendizaje de la lectura y la escritura requiere tiempo y no se logra en un año o ciclo escolar. Por tanto, se requiere de variedad de estrategias didácticas con exigencias de desempeño variadas para orientar a los estudiantes. La labor que se emprende desde el primer seminario taller muestra que se trata de un trabajo de paciencia y de intervención pedagógica continua y desde los grados iniciales de escolaridad.

El aprendizaje en la lectura y en la producción textual, como todo aprendizaje que avanza, se va complejizando porque cada vez el lector y el escritor descubren más características del lenguaje escrito. Por tanto, se ha orientado el trabajo al desarrollo del pensamiento didáctico del docente procurando que la enseñanza sea generosa en estrategias y textos que correspondan a distintos niveles de aprendizaje y en espiral, de manera que se vaya ampliando el conocimiento a partir de una base que se adquiere en los primeros grados, pero evitando a la vez una secuencia lineal por grados de los tipos de textos que se leen o escriben. Los trabajos en los seminarios talleres han mostrado la importancia de la aproximación a la didáctica de la lectura y la

escritura de textos diversos, y de ampliar el recurso, a menudo excesivo, del texto narrativo en los primeros grados, mostrando la validez de leer con los niños textos descriptivos como los de divulgación científica que suelen ser muy llamativos para los pequeños y poco utilizados en el ciclo inicial. Frente a la escasez de estos textos en las bibliotecas escolares, se ha explorado también su acceso a través de las TICs. Además, el Proyecto muestra que algunos campos de trabajo, como los del texto argumentativo, deben tener un mayor desarrollo en la primaria, particularmente a partir del texto periodístico. Como parte del ciclo de recreación y pluralidad en la escritura y en la lectura, el Proyecto muestra las posibilidades que genera la combinación en las aulas entre creaciones y estrategias individuales y colectivas, mostrando como favorece la evolución de los desempeños de los estudiantes con distintos niveles de desarrollo.

Retomando otros desarrollos de la Fundación Promigas en asocio con Fucai, el trabajo de comprensión y producción textual ha enfatizado en la didáctica desde los primeros grados, generando una mayor comprensión en los maestros sobre las implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos niveles de apropiación del código alfabético que se encuentra en los niños. La experiencia muestra que se trata de un campo poco abordado en las aulas donde suele trabajarse de manera muy homogénea con los niños tanto en los ritmos de aprendizaje como en los contenidos y métodos. El trabajo desarrollado muestra las posibilidades de otras agrupaciones de los niños en las aulas y de la necesidad de combinar: la creatividad de los estudiantes como la fuente principal para la producción, con la inserción paulatina en la normatividad de la escritura, a través de metodologías que retoman las nuevas tendencias, sin que ello demerite la experiencia de los docentes con estrategias que han sido eficaces en la enseñanza. Las implicaciones de esta perspectiva se extienden a los grados posteriores. No obstante,

los resultados alcanzados muestran que no es fácil, ni rápido lograr que el trabajo de la escritura se priorice lo comunicativo sobre el abordaje lingüístico que ha predominado en la escuela. Nuevamente, el trabajo muestra que se trata de un proceso de pequeños logros, donde los maestros van combinando estos enfoques en distintos ejercicios hasta que en aquellos que más avanzan se produce un cambio conceptual radical.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Educación y vulnerabilidad: el cambio sí es posible

Frente al optimismo en torno al papel de la educación en el desarrollo humano, comunitario y social, diversos sectores claman por cambios profundos subrayando los desfases que se dan entre las expectativas sociales, los parámetros de calidad y los resultados de las pruebas nacionales. No obstante, los maestros y las instituciones día a día implementan sus mejores esfuerzos en procura de la formación de sus estudiantes, sin que ello tenga el suficiente reconocimiento, sin que el prestigio social del educador sea reivindicado, y sin contar con frecuencia con las condiciones requeridas. La labor cada vez más compleja de los maestros en una sociedad donde de manera creciente el conocimiento se constituye en un factor de progreso individual y social y en donde la educación juega un papel fundamental para reducir las brechas de inequidad, reclama el apoyo de muy diversos sectores para apoyar la labor de los docentes, reduciendo los riesgos de la exclusión social con una educación que contribuya a disminuir los riesgos de la vulnerabilidad social.

El Proyecto Escuelas que Aprenden muestra que el trabajo conjunto y sostenido con las comunidades educativas

produce cambios intensos y extensos en una proporción considerable de los planteles educativos que participan en el Proyecto. Estos cambios incluyen las personas que participan en los equipos que se conforman al iniciar el Proyecto y logran extenderse en diferentes proporciones a otros docentes de la institución. Los equipos y la institución constituyen la mediación social en la que se potencian los talentos individuales y en donde al afectar a otros las personas también son transformadas. En consecuencia, el Proyecto asume la importancia de las acciones técnicas en el proceso de mejoramiento escolar, pero entiende también que se trata de medios que apuntan al desarrollo del potencial humano de los actores que intervienen en la experiencia y que por esa vía se impacta el aprendizaje y la socialización de los estudiantes, razón de ser de la institución educativa. En esa perspectiva, luego de casi tres años de trabajo continuo con las comunidades educativas el Proyecto logra contribuir a las iniciativas de directivos docentes y maestros encaminadas a tener una mejor organización escolar, un horizonte con propósitos de formación altos que se buscan activamente a través de planes estratégicos que logran movilizar un porcentaje alto de la comunidad educativa. También, cambios sustanciales en los planes de formación y en las metodologías de enseñanza, en particular, las referidas al lenguaje y las matemáticas, como campos transversales de formación que por su impacto se focalizan en el preescolar y la primaria.

La calidad de la educación: el compromiso con un largo y necesario camino

Con el Proyecto, las instituciones son fortalecidas en sus propósitos e iniciativas de calidad en los aprendizajes y socializaciones, pertinencia local y equidad social. Se trata de un camino arduo que es constantemente reemprendido y en donde las garantías para seguir avanzando provienen de la experiencia ganada, su transformación en creencias, rutinas, prácticas,

normas institucionales; la consolidación de una comunidad educativa fundamentada en la solidaridad, el trabajo en equipo, el compromiso ético y la capacidad para seguir aprendiendo. Pero se trata de un camino donde no todo está definido y donde la incertidumbre siempre estará presente, dado que la institución escolar constituye un sistema abierto y altamente inestable, en donde los cambios de personal, las relaciones con el contexto local, nuevas directrices e incluso nuevos Proyectos pueden tanto potenciar lo ganado como debilitarlo.

La puesta en marcha de iniciativas que favorecen la participación de docentes y estudiantes, aprendizajes complejos, nuevos campos de formación, labores adicionales a las rutinarias, pueden llegar a ser agotadoras, y es sabido que a medida que se avanza las demandas de nuevos compromisos también lo hacen. Además, el cambio institucional, así como el cambio cognitivo y didáctico de los maestros es lento y no está exento de retrocesos. Por ello, acompañar un cambio educativo extenso que produzca condiciones de sostenibilidad para los avances, demanda el asumir un compromiso más amplio con las instituciones educativas, trabajando con ellas desde dentro, comprendiendo sus particularidades y reconociendo los actores que hacen posibles los cambios. Luego de más de tres décadas donde se ha mostrado las limitaciones de una capacitación masiva de docentes, por lo general puntual, a corto plazo y sin atender las particularidades de las instituciones y sus actores, EQA hace parte de las nuevas búsquedas de mejoramiento de la educación que reconocen la importancia de una labor de acompañamiento sistémico en diferentes niveles de las instituciones, que reconozca tanto el valor como la complejidad de la institución educativa y asuma una relación dialógica con sus actores.

Responsabilidad social empresarial y acompañamiento crítico

De manera creciente las organizaciones empresariales y sus fundaciones orientan sus esfuerzos de responsabilidad social empresarial a contribuir al bienestar y al desarrollo humano, comunitario y social por la vía del mejoramiento de la educación. De manera complementaria, los educadores han visto en el sector empresarial un aliado que, más allá de donaciones materiales puede aportar también al quehacer pedagógico, respetando la especificidad del trabajo educativo y asumiendo las diferencias entre la empresa y la escuela como instituciones y organizaciones sociales.

El trabajo de responsabilidad social empresarial de la Fundación Promigas asume estas diferencias, y con ellas la posibilidad de nuevos aprendizajes que se derivan de este encuentro plural. Su perspectiva de acompañamiento mediacional recíproco establece una demanda para su equipo de trabajo orientada al establecimiento de relaciones horizontales basadas en el respeto, la escucha y el diálogo de saberes con los actores educativos que propicie también las bases para un acompañamiento crítico donde a la par de comprender y valorar al otro, se contribuya también a su crecimiento a partir de la resolución de problemáticas que impidan su plena realización profesional. El Proyecto asume la institución como un ambiente de socialización y aprendizaje donde las acciones del Proyecto contribuyen a que educandos, padres, maestros, directivos y también acompañantes transformen y sean transformados.

Recomendaciones y proyecciones

Fortalecer las estructuras organizativas de los planteles y los equipos

El Proyecto EQA asume una base amplia de los educadores de cada institución en diferentes equipos y allí reside una de sus principales fortalezas para la movilización del resto de los maestros y para garantizar la sostenibilidad de las acciones. Ello a su vez, demanda el fortalecimiento de las estructuras organizativas de los planteles en diferentes formas: consolidando los equipos, garantizando su articulación y complementariedad con las estructuras formales y en funcionamiento dentro de los planteles, creando condiciones para el trabajo de formación, planeación, socialización, animación y evaluación de los equipos.

En esa perspectiva, es importante:

- ⌘ Afinar los mecanismos de selección y las estrategias que permitan la continuidad de todos los maestros en los seminarios para completar su formación.
- ⌘ Garantizar la mayor participación de los coordinadores en el trabajo con los maestros, desde la organización, acompañamiento y reconocimiento a sus acciones.
- ⌘ Procurar un equilibrio entre las sugerencias y exigencias del MEN y las Secretarías de Educación con las propuestas de actualización e innovación del Proyecto.
- ⌘ Garantizar los espacios de socialización en las instituciones como forma de arraigar el Proyecto.
- ⌘ Seguir buscando la articulación entre planes de área y planes de aula para potenciar la articulación de lo que hacen las instituciones en sus planeaciones.

Avanzar en el desarrollo de la didáctica y del trabajo de aula

Desde la experiencia y aprendizajes de los y las acompañantes se derivan diversas recomendaciones y proyecciones para el trabajo en las aulas.

Es importante insistir a los maestros en la importancia de dominar los conceptos disciplinares que respaldan las adaptaciones o transposiciones que desde la didáctica es indispensable hacer, con el fin de minimizar los efectos no deseables que estas tienen en la construcción de conceptos por parte de los niños. Cuando falta fundamentación en el maestro, es frecuente encontrar que las actividades del taller se repiten en el aula ya que el docente no tiene herramientas para diseñar otras que conlleven a los mismos conocimientos, habilidades o destrezas. Es importante tener en cuenta que con frecuencia se requieren varias situaciones con la misma estructura para que el estudiante encuentre lo común en la diferencia y así apropie el concepto. En esa perspectiva, el acompañamiento virtual puede ofrecer nuevas posibilidades y estrategias que motiven a los docentes al estudio de los documentos de profundización, pues ello incide en la calidad de las adaptaciones de los talleres y estrategias vividas durante las jornadas de formación, como también las nuevas ediciones o propuestas que los docentes elaboran.

También es necesario avanzar en desarrollos metacognitivos como los referidos a la resolución y formulación de problemas como uno de los procesos de aprendizaje transversales a las áreas y como actividad por excelencia para mostrar el desarrollo de competencias.

Construir mayores articulaciones del Proyecto con el nivel local

En las aplicaciones recientes del Proyecto se ha avanzado en un mayor involucramiento de las secretarías de educación departamental y municipal buscando una mayor incidencia, e impacto del Proyecto, un apoyo más fuerte en la gestión local, una sostenibilidad de los procesos y también, el aportar al desarrollo de las capacidades de gestión locales. El alto número de instituciones que participan constituye una oportunidad significativa para las autoridades educativas, que sin embargo por diversos factores de organización interna, volumen de trabajo y otros no logran estar presentes en las numerosas actividades del Proyecto. En consecuencia, una de las proyecciones consiste en estudiar e implementar en el ámbito local nuevas formas de articulación del Proyecto con las secretarías de educación.

Se requiere estrechar los nexos entre la planeación educativa institucional y la planeación municipal, los planes de formación docente y los procesos formativos del Proyecto y otros que demanda la implementación de los PMI; contribuyendo, desde la perspectiva del aprendizaje extenso por el que propugna el Proyecto a la creación de opinión pública local favorable al propósito de una educación de calidad con equidad.

Incluir las expectativas docentes alrededor de la formación psicosocial de los estudiantes

El MEN mediante los planes de mejoramiento, los estándares y la evaluación como políticas consistentes a lo largo de una década ha reiterado la necesidad de un mayor compromiso de los docentes con la calidad de la educación medida por los resultados de las pruebas, y las entidades territoriales de tiempo atrás desarrollan acciones de formación docente encaminadas a

mejorar los rendimientos escolares. Con los estándares de competencias el MEN se ha propuesto metas altas de formación para los niños y jóvenes del país, pero frente a este importante propósito se constata cierta incomunicación con los educadores, que suelen ver las metas de calidad como resultados inalcanzables que generan frustración antes que movilización de los docentes. A ello podría contribuir el que algunos formadores de opinión por épocas reclaman los precarios resultados de las pruebas centrando en los maestros las mayores responsabilidades sin mayor análisis del contexto escolar donde se da su labor.

Por su parte los maestros, suelen enfrentar a diario la fragmentación social, la pobreza, el cambio cultural, los imaginarios sociales antidemocráticos, los cambios en la familia que en el pasado mantuvieron la continuidad en la formación familiar que repercuten en la escuela en la violencia entre pares, el desinterés académico de sus estudiantes y la falta de valoración de la educación. Frente a este panorama, se constata que las instituciones invierten grandes esfuerzos y desarrollan importantes iniciativas para mantener la convivencia, mejorar las relaciones interpersonales, desarrollar valores morales y éticos en los estudiantes y consideran que sus esfuerzos y vicisitudes no son lo suficiente tenidos en cuenta, ni en el discurso académico sobre la escuela, ni en las declaraciones oficiales del sector.

El acompañamiento *in situ* ha permitido una mayor comprensión de las tensiones que se suscitan entre el énfasis académico que los maestros perciben en el MEN y el énfasis social que demandan sus estudiantes y propende por reducir las aparentes distancias entre estas dos perspectivas. Se ha logrado que los educadores establezcan las articulaciones entre lo local y los estándares mostrando como en ellos se insiste en un saber hacer en contexto y las implicaciones de las competencias ciudadanas, o de perspectivas como el constructivismo social

y del aprendizaje significativo, de amplia aceptación entre los maestros. No obstante, se requieren mayores avances en este aspecto. Si bien las competencias ciudadanas son una iniciativa que apunta a la formación social y democrática de los estudiantes, no parecen ser suficientes para responder a las inquietudes de los maestros, que ven con preocupación como el discurso y la evaluación de los estándares se circunscribe a unas áreas en detrimento de otras que tienen igual importancia.

En consecuencia, es importante que el Proyecto en próximas aplicaciones avance en el desarrollo de elementos conceptuales y metodológicos que contribuyan más fuertemente a la formación psicosocial del estudiantado. En el momento actual, el PDC ha procurado incorporar las problemáticas locales, los intereses del estudiantado y el aprendizaje situado, y en áreas como lenguaje y matemáticas se ha enfatizado la importancia de la lúdica. Sin embargo, se requiere fortalecer el apoyo y el acompañamiento en aspectos como los valores, el proyecto de vida, la sexualidad, la convivencia... También es importante conocer, contribuir a su desarrollo y proyectar las numerosas iniciativas que adelanta el magisterio.

Avanzar en el acompañamiento virtual

Las enormes posibilidades formativas de las TIC recién empiezan a ser impulsadas en el programa mediante el acompañamiento virtual. En las aplicaciones del programa se ha procurado aproximar a los maestros a los recursos didácticos que ofrecen las TICs. Se requiere avanzar y contribuir a la apropiación de las herramientas que ofrecen los entornos virtuales, tanto en la formación de los maestros como en los procesos de mejoramiento organizacional, administrativo y de gestión de aula. Se trata de una tarea que como otras, requiere tanto del aprendizaje de los acompañantes como de los acompañados.

El acompañamiento virtual se concibe como un proceso de doble vía en donde las acciones de formación y acompañamiento especializado se amplían, al tiempo que también aumentan las acciones de intercambio y aporte colectivo, favoreciendo la constitución de redes de aprendizaje. Teniendo en cuenta que la familiarización y manejo de los entornos virtuales es reciente en el sector educativo, se puede considerar como un eje transversal a fortalecer gradualmente. También es importante establecer sus nexos con el mejoramiento de procesos comunicativos y de intercambio de información.

Fortalecer la construcción de comunidades de aprendizaje

El Proyecto apunta tanto al desarrollo de los potenciales individuales como al cambio en las formas organizativas, curriculares y de trabajo en el aula que puedan llegar a afectar un número considerable de actores y permita tanto una institucionalización de cambios que se comparten como una interiorización de los mismos en la cultura escolar. En sus desarrollos actuales, el Proyecto impacta fuertemente los potenciales individuales y el trabajo de los equipos, y con menor fuerza los aspectos atinentes a las culturas escolares. Se trata sin duda de una proyección exigente pero necesaria de lograr.

Un aspecto sustancial del cambio en la cultura escolar lo constituye la construcción de comunidades de aprendizaje dentro de los planteles y también, entre los planteles. Tales comunidades se basan en el reconocimiento del saber pedagógico de los maestros y en las posibilidades que genera su encuentro con el propósito de abordar de manera sistemática la clarificación, comprensión y estudio de problemas propios del quehacer docente presentes en sus labores cotidianas, la exploración y estudio de alternativas y el intercambio de los tanteos y aproximaciones que se hacen de dichas alternativas.

En esa perspectiva, dentro del Proyecto conviene analizar la forma en que se tejen interdependencias, solidaridades y mecanismos de reciprocidad entre los maestros.

Avanzar en la gestión de conocimiento del
trabajo en los diferentes ámbitos

El Proyecto EQA recoge aportes de distintos actores y entidades, así como de los grupos e instituciones educativas donde se ha desarrollado. La perspectiva mediacional recíproca que orienta el acompañamiento se ha venido decantando y hoy día, la Fundación Promigas desarrolla diversas comunidades de práctica orientadas a generar nuevos conocimientos sobre sus Proyectos que resultan del intercambio de saberes y experiencias de los diversos participantes, tanto de las instituciones educativas, de las entidades que tienen a cargo el acompañamiento especializado y de la Fundación. Como parte de esa labor de gestión de conocimiento como un bien social a compartir con otras entidades y personas en procura de un propósito de construcción de un mejor país y nación por la vía de la educación, el Proyecto EQA puede seguir aportando sus desarrollos y dificultades.









REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, SA.
- ARANEGA, S. S. (Compiladora) (2004). *La planificación didáctica*, Barcelona: Grao
- ÁVILA, R. & RODRÍGUEZ, A. (2011). *Módulo de direccionamiento estratégico y Plan de Mejoramiento Institucional*. Fundación Promigas – Fundación Caminos de Identidad Fucai. Barranquilla, Colombia.
- _____. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Centro internacional de educación y desarrollo humano (CINDE) -Universidad de Manizales, Colombia.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- _____. (2004). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARRETERO, M. (2001). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- CASTELS, R. *La metamorfosis de la cuestión social*.
- CASASBUENAS, C.& CIFUENTES V. (2010). *Módulos de desarrollo del pensamiento matemático*. Fundación Promigas - Fucai. Barranquilla.
- _____. (2009). *Módulos de desarrollo del pensamiento matemático*. Barranquilla: Fundación Promigas, Fundación Caminos de Identidad.

- CANDAU, V. (1987). *La Didáctica en Cuestión*. Madrid: Narcea ediciones.
- CHEVALLARD, I. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- CIDE (2000). *Centro de investigación y documentación educativa*. La mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España: Secretaría General Técnica.
- CREEMERS, B. (1996). *The school effectiveness knowledge base*. En: Reynolds et al. (Eds).
- COLOMBIA (2001): *En el país, desde la década de 1970 se aplican los exámenes de Estado y desde la década de 1990 pruebas para medir la calidad de la educación*. La Ley 715 de 2001 determinó la aplicación de pruebas en los estudiantes de 5º y 9º cada tres años, lo que le da una mayor estabilidad al sistema de evaluación de la calidad.
- _____. *Buen Gobierno para la prosperidad democrática* (s.f). Plan de Gobierno Juan Manuel Santos. Partido de la U.
- _____. ICFES (2010). *Saber 5º y 9º, 2009*. Resultados nacionales. Bogotá.
- _____. (2011). *Revolución educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. Bogotá.
- http://www.oecd.org/document/2/0,3343,es_36288966_36288553_41479042_1_1_1_1,00.html
- UNESCO (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Santiago de Chile.
- _____. ICFES (2009). *Estudio Internacional de cívica y ciudadanía - ICCS*. Resumen ejecutivo. Bogotá.

_____. *Saber ibídem*, p.46.

_____. MEN, (2010). *Acciones y lecciones*. Revolución Educativa 2002–2010. Bogotá,

_____. MEN (2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional*. Bogotá, Colombia.

_____. MEN (2007). *Estándares de competencias*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá



BIBLIOGRAFÍA

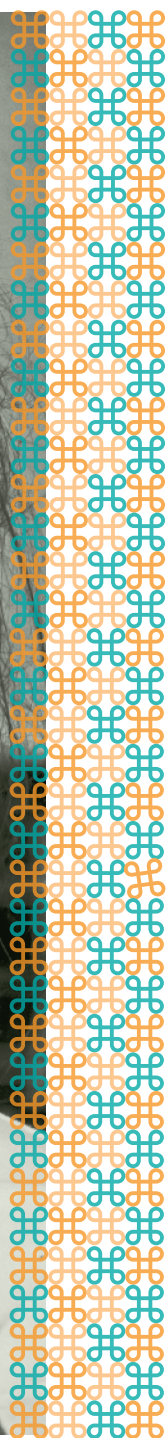
- CORTÉZ, D. (2006). *Módulo de Comprensión lectora. Fundación Promigas*. Barranquilla.
- DAY, C. (2005). *Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea SA ediciones.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. España: Ediciones Morata.
- DÍAZ, A. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Cuenca, Universidad de Castilla. Stenhouse, L La investigación como base para la enseñanza. Madrid, Morata.
- DÍAZ BARRIGA, F. & HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- EDWARD, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós.
- Editorial. Brunner, J. (1997).
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Madrid. Ediciones Morata.
- FERREIRO & GÓMEZ (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FUNDACIÓN PROMIGAS (2011). *Escuelas Gestoras de Derechos*. Fundación Promigas- UNICEF. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

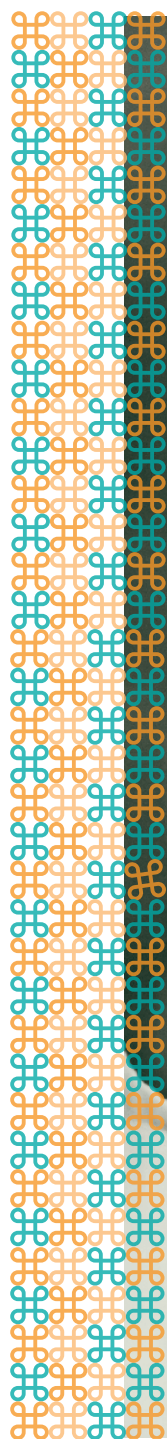
- _____. (2009). *Hacia una gestión social crítica y transformadora*. Orientaciones y aprendizajes. Barranquilla, Colombia.
- _____. (2005). *Gestión Escolar. Experiencias del proyecto de mejoramiento*. Barranquilla: Quebecor World Bogotá. El documento completo puede ser descargado de la página web www.lalibreriadelaau.com
- _____. (2007). *Excelencia académica. Programa para el fortalecimiento integral de instituciones educativas oficiales del Caribe colombiano*. Barranquilla: Editorial Nomos. El documento completo puede ser descargado de la página web www.lalibreriadelaau.com
- FUCAI (2009). *Vulnerabilidad y educación*. Bogotá.
- FULLÁN, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 6(1-2), Granada.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. (2004). *¿Puede la escuela hacer la diferencia? Factores de las escuelas que aseguran aprendizajes de calidad en contextos de pobreza*. En: García-Huidobro, J. (Editor). Escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Universidad Alberto Hurtado – BID – UNESCO – UNICEF. Santiago de Chile.
- GATHER, T. (2004). *Innovar en el seno de la institución educativa*.
- GABUCIO, F. (Coord.) (2005). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: UOC
- GÓMEZ, P. (2002). *Análisis didáctico y diseño curricular en matemáticas*. Revista Ema 7 (3), 251-292.
- HARGEAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- _____. (1994): *Los modelos educativos flexibles son una estrategia de ampliación de cobertura para las zonas rurales implementada desde el 2000*. En la primaria el modelo es el programa Escuela Nueva, y en secundaria hay varios modelos.

- IE EVARISTO SOURDÍS (2010). *Proyecto de aula: explorar, representar, modelar e interpretar*. Jugando y creando los pensamientos métrico y geométrico vamos desarrollando.
- JOLIBERT J. Y COLS. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette Ediciones.
- KARSTEN KRÜGER (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento'. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. XI, 683, 25 de octubre. Universidad de Barcelona.
- LUCIO, R. (2001). *Fortalecimiento de la gestión escolar*. Módulo de pedagogía. Bogotá: Corpoeducación.
- MAKING GOOD SCHOOLS. *Linking school effectiveness and school improvement*.
- MARTÍN GALLEGÓ, J. (2005). *El modelo de enseñanza de Philip Jackson*. Fundación Promigas. Barranquilla, Colombia.
- MARTÍN GALLEGÓ, J. & ÁVILA, R. (2012). *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación*. Barranquilla: Fundación Promigas.
- _____. (2012). *Aprendizajes sobre el Cambio Escolar*. Barranquilla: Coordinación Científica Fundación Promigas. Documento de trabajo.
- MARTÍN GALLEGÓ, J. & ÁVILA, R. (2012). *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación*. Barranquilla: Fundación Promigas.
- MURILLO, F. J. (Coord.) (2006). Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y Escritura*. Tecnologías de la palabra. México. Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ, M. (2003). Bogotá: *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. ICFES, Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

- POVEDA, M. (2010). Módulo de Lectura inicial. Fundación Promigas - Fucai. Barranquilla.
- POWER, F.; HIGGINS, A; KOHLBERG, L. (1991). Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. New York: Columbia University Press.
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad*. Informe de progreso educativo en América Latina. PREAL.
- RODRÍGUEZ, A. (2012). *Módulo de plan de desarrollo curricular*. Fundación Promigas -Fundación Caminos de Identidad- Fucai. Barranquilla.
- RODRÍGUEZ, A. (2009). Módulo de producción textual. Fundación Promigas - Fucai. Barranquilla.
- SOLÉ, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- TORRES, R. (1996). ¿Nuevo rol docente? Qué modelo de formación para qué modelo educativo. En: Perspectivas, XXVI, 3, Unesco: Oficina Internacional de Educación.
- VAN DYK, T. (1977). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.











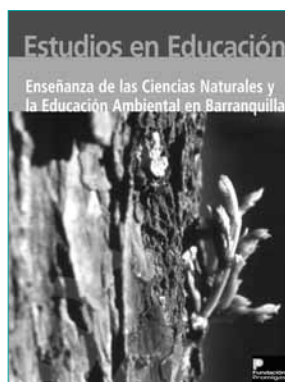
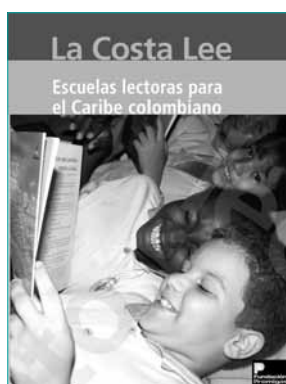


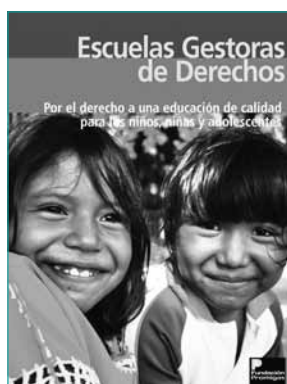


EDITORIAL FUNDACIÓN PROMIGAS

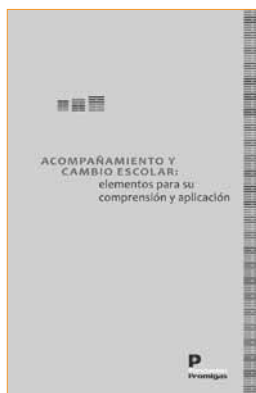
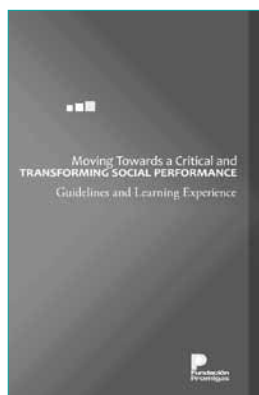
Títulos relacionados

Serie aprendizajes educativos





Títulos independientes





EL COMPROMISO SOSTENIDO DURANTE MÁS DE DIEZ AÑOS

por una educación de calidad con equidad en el sector público en Colombia, nos ha retado de manera permanente a construir un proceso de cambio colaborativo donde la principal protagonista sea una comunidad que aprende, esto es, una escuela orientada al cambio escolar.

Movidos por un genuino interés de compartir con otros, el resultado de estas experiencias de trabajo conjunto, ponemos a disposición de nuestros lectores, la obra, *Comunidades que aprenden, escuelas orientadas al cambio escolar*, entendida como un ejemplo demostrativo para comprender y orientar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas en la gestión educativa local, la gestión institucional y la gestión de aula en el sector educativo oficial.

Agradecemos todas las apreciaciones producto de la lectura de esta obra, reconociendo el valor que tienen la crítica fraterna y las voces de otras personas en el mejoramiento de nuestras actuaciones.

Lucía Ruíz Martínez
DIRECTORA FUNDACIÓN PROMIGAS