

**LA FORMACIÓN CONTINUA APARTIR DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS:  
ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR, DESDE LA MIRADA DE LOS PROFESORES EN  
EJERCICIO**

**Jessica Katherine Bucheli Bastidas**

**Julián Darío Burbano Huertas**

**Lorena Chachinoy Vargas**

**Carolina Elizabeth Narvárez Prado**

**Mario Fernando Tapia Urbano**

**Lyda Aleydy Tobo Mendivelso**

**Universidad de Nariño**

**Vicerrectoría de Investigaciones Postgrados y Relaciones Internacionales**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Abril de 2016**

**LA FORMACIÓN CONTINUA A PARTIR DE LAS COMPETENCIAS  
PEDAGÓGICAS: ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR, DESDE LA MIRADA DE LOS  
PROFESORES EN EJERCICIO**

**Jessica Katherine Bucheli Bastidas**

**Julián Darío Burbano Huertas**

**Lorena Chachinoy Vargas**

**Carolina Elizabeth Narváez Prado**

**Mario Fernando Tapia Urbano**

**Lyda Aleydy Tobo Mendivelso**

**Asesor:**

**Dr. Álvaro Torres Mesías**

**Trabajo de grado para optar el título de:**

**Magíster en Educación**

**Universidad de Nariño**

**Vicerrectoría de Investigaciones Postgrados y Relaciones Internacionales**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Abril de 2016**

## **Nota de responsabilidad**

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva de los autores.

Artículo 1<sup>ro</sup> del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**Nota de aceptación:**

DOCTORA ANA BARRIOS ESTRADA  
MAGISTER GRACIELA SALAS ENRIQUEZ  
MAGISTER RUTH PANTOJA BURBANO

Fecha de sustentación: 23 de Mayo de 2016

Calificación:

Jessica Katherine Bucheli Bastidas: 90 puntos

Julián Darío Burbano Huertas: 90 puntos

Lorena Chachinoy Vargas: 90 puntos

Carolina Elizabeth Narváez Prado: 89 puntos

Mario Fernando Tapia Urbano: 85 puntos

Lyda Aleydy Tobo Mendivelso: 91 puntos

DOCTORA ANA BARRIOS ESTRADA

Nombre del Presidente del jurado

MAGISTER GRACIELA SALAS ENRIQUEZ

Nombre del jurado

MAGISTER RUTH PANTOJA BURBANO

Nombre del jurado

## RESUMEN

Un gran número de profesores que actualmente se desempeñan en la docencia tanto en instituciones públicas como privadas, fueron formados dentro de un paradigma diferente al de las competencias, pero contrariamente, hoy en día se les exige que eduquen a sus estudiantes desde la formación basada en competencias. De este modo, se evidencia, grandes inconsistencias respecto a los resultados obtenidos en las pruebas de estado, la desarticulación de los saberes con la realidad social, la desmotivación frente a la puesta en práctica del currículo, entre otros. Para dar solución a este vacío pedagógico el Ministerio de Educación Nacional establece unas competencias pedagógicas básicas para las licenciaturas. Frente a este nuevo panorama educativo los docentes en ejercicio deben buscar mediante la formación continua la manera de solventar dichas faltantes.

A partir de lo descrito anteriormente, surge el interrogante: ¿La situación actual del desarrollo de las competencias pedagógicas: ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR demandan una propuesta de formación continua para responder a las dificultades identificadas en los profesores en ejercicio del Municipio de Pasto?

## **ABSTRACT**

A large number of teachers currently working in teaching both public and private institutions, were formed in a different from the skills paradigm, but unlike today are required to educate their students in training based on competences. Thus, major inconsistencies regarding resultadosobtenidos on state tests, the dismantling of knowledge with social reality, demotivation against implementation of the curriculum, among others evidence. To solve this educational void the Ministry of National Education establishes basic teaching skills for bachelors.

Faced with this new educational landscape practicing teachers should seek through continuing training how to overcome these shortages. Does the current situation of the development of teaching skills: Teaching, training and assessment require a proposal for further training to meet the challenges identified in the practicing teachers in the municipality of Pasto From the above, the question arises?

## Contenido

1	LA FORMACIÓN CONTINUA A PARTIR DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS: ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR, DESDE LA MIRADA DE LOS PROFESORES EN EJERCICIO	12
1.1	Descripción del problema	12
1.2	Formulación del problema	13
1.2.1	Pregunta central	13
1.2.2	Preguntas de investigación	13
1.3	Objetivos	14
1.3.1	Objetivo general	14
1.3.2	Objetivos específicos	14
1.4	Justificación	14
2	MARCO REFERENCIAL	16
2.1	Estado del arte	16
2.2	Marco legal	23
2.3	Marco contextual	28
2.3.1	Macro contextomunicipio San Juan de Pasto	28
2.3.2	Micro contexto	29
2.3.2.1	Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe	29
2.3.2.2	Instituto Champagnat	30
2.3.2.3	Liceo Universidad de Nariño	31
2.3.2.4	Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto	32
2.4	Marco teórico	32
2.4.1	Evolución histórica del rol del profesor	32
2.4.1.1	John Dewey	33
2.4.1.2	María Montessori	35
2.4.1.3	Ovide Decroly	36
2.4.1.4	Jean Piaget	38
2.4.1.5	Celestin Freinet	39
2.4.1.6	Lev. Vygotsky	41

2.4.1.7	Jerome Seymour Bruner	42
2.4.1.8	Paulo Freire	43
2.4.1.9	Basil Berstein	46
2.4.2	La formación del profesorado: delimitación conceptual	47
2.4.2.1	Paradigmas sobre la formación del profesor	49
2.4.3	La formación continua.	50
2.4.3.1	Modelos de formación continua	53
2.4.3.2	Motivaciones de los profesores respecto a su formación continua	54
2.4.3.3	La formación continua en el mundo y en algunos países de América Latina	57
2.4.3.4	Otras miradas críticas de la formación continua del profesorado.	60
2.4.4	Competencias pedagógicas de los maestros	72
2.4.4. 1	Enseñar	72
2.4.4.2	Formar	78
2.4.4.3	Evaluar	78
2.4.4.4	La evaluación desde el marco institucional	82
3	METODOLOGÍA	86
3.1	Paradigma cualitativo	86
3.2	Enfoque cualitativo hermenéutico	86
3.3	Tipo de investigación	87
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de la información	88
3.4.1	Observación participativa	89
3.4.2	Revisión y análisis documental	89
3.4.3	Matriz metodológica	90
3.5	Análisis de datos cualitativos	91
4	INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	93
4.1	Un acercamiento a la competencia pedagógica enseñar desde la mirada de los profesores en ejercicio	93
4.1.1	Concepciones	96
4.1.2	Procesos	100
4.1.3	Logros	109
4.1.4	Dificultades	116



4.2 Un acercamiento a la competencia pedagógica formar desde la mirada de los profesores en ejercicio	121
4.2.1 Concepciones	122
4.2.2 Procesos	127
4.2.3 Logros	131
4.2.4 Dificultades	133
4.3 Un acercamiento a la competencia pedagógica evaluar desde la mirada de los profesores en ejercicio	135
4.3.1 Concepciones	136
4.3.2 Procesos	139
4.3.3 Logros	145
4.3.4 Dificultades	148
4.4 Demandas de la formación continua	152
CONCLUSIONES	157
RECOMENDACIONES	160
PROPUESTA	162
REFERENCIAS	175
ANEXOS	184

## Lista de tablas

Tabla 1. Características Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe	29
Tabla 2. Características del Instituto Champagnat	31
Tabla 3. Características Liceo Universidad de Nariño	31
Tabla 4. Características Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto	32
Tabla 5. Aspectos relevantes del modelo heteroestructurante	73
Tabla 6. Matriz metodológica	90
Tabla 7. Abreviaturas utilizadas en la investigación	91
Tabla 8. Concepciones de la enseñanza	96
Tabla 9. Procesos de la enseñanza	100
Tabla 10. Logros de la enseñanza	110
Tabla 11. Dificultades de la enseñanza	116
Tabla 12. Características de los problemas escolares	119
Tabla 13. Características del bajo rendimiento escolar	120
Tabla 14. Concepciones en el proceso de formación	122
Tabla 15. Procesos en la formación	127
Tabla 16. Logros del proceso de formación	131
Tabla 17. Dificultades en la formación	133
Tabla 18. Concepciones de la evaluación	136
Tabla 19. Procesos de la evaluación	139
Tabla 20. Logros de la evaluación	145
Tabla 21. Dificultades de la evaluación	148
Tabla 22. Demandas de la formación continua	152

## Lista de figuras

Figura 1. Diagrama análisis de información	91
Figura 2. Concepción de la evaluación técnica	149

## **Lista de imágenes**

Imagen 1. Fotografía San Juan de Pasto	28
Imagen 2. Fotografía Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe	29
Imagen 3. Fotografía Instituto Champagnat	30
Imagen 4. Fotografía Liceo Universidad de Nariño	31

## **Lista de anexos**

Anexo 1. Formato entrevista estructurada	184
Anexo 2. Guía de observación	187
Anexo 3. Presentación de resultados	189
Anexo 4. Logros de la enseñanza	194

# **1. LA FORMACIÓN CONTINUA A PARTIR DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS: ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR, DESDE LA MIRADA DE LOS PROFESORES EN EJERCICIO**

## **1.1 Descripción del problema**

La escuela como ente social debe estar acorde a las necesidades que la sociedad actual le exige, por esta razón es importante que los profesores sean los protagonistas del cambio para transformar la educación actual; no es posible pensar que la tarea educativa se aborde desde una visión reducida caracterizada por la mecanización o repetición de los contenidos, sino que por el contrario, el profesor debe formarse continuamente desde habilidades pedagógicas, éticas y científicas que le permitan realizar su papel con verdadero profesionalismo frente a las problemáticas y exigencias del ámbito educativo.

La normatividad del Ministerio de Educación Nacional referente a los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación 2014 y la Prueba Saber Pro 2012, plantea que los profesores deben continuar su proceso de formación en la práctica desde las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar, dicho proceso, permite que los profesores revisen, valoren y reflexionen acerca de su quehacer pedagógico dentro del escenario escolar, lo cual posibilita que se den respuestas apropiadas a las múltiples situaciones de la sociedad actual.

Por consiguiente, el profesor se convierte en un sujeto transformador que construye conocimiento en el contexto escolar y social para el mejoramiento de la calidad de su profesión, a partir de esta nueva visión las competencias: enseñar, formar y evaluar se convierten en la razón fundante de la labor profesional del profesor y son las que en la actualidad necesita fortalecer dentro del ejercicio docente.

Un gran número de profesores que actualmente se desempeñan en la docencia tanto en instituciones públicas como privadas, fueron formados dentro de un paradigma diferente al de las competencias, pero contrariamente, hoy en día se les exige que eduquen a sus estudiantes desde la formación basada en competencias. De este modo, se evidencia, grandes inconsistencias respecto a los resultados obtenidos en las pruebas de estado, la desarticulación de los saberes con la realidad social, la desmotivación frente a la puesta en práctica del currículo, entre otros. Para dar solución a este vacío pedagógico el Ministerio de Educación Nacional establece unas

competencias pedagógicas básicas para las licenciaturas. Frente a este nuevo panorama educativo los docentes en ejercicio deben buscar mediante la formación continua la manera de solventar dichas faltantes.

A partir de lo descrito anteriormente, surge el interrogante: ¿La situación actual del desarrollo de las competencias pedagógicas: ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR demandan una propuesta de formación continua para responder a las dificultades identificadas en los profesores en ejercicio del Municipio de Pasto?

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Pregunta central.**

¿La situación actual del desarrollo de las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar demandan una propuesta de formación continua para responder a las dificultades identificadas en los profesores en ejercicio del Municipio de Pasto?

### **1.2.2 Preguntas de investigación.**

¿Qué concepción de las competencias: enseñar, formar y evaluar manejan los docentes en ejercicio de las Instituciones educativas estudiadas?

¿Cuáles son las dificultades y logros relacionados con las competencias: enseñar, formar y evaluar en la escuela actual?

¿De qué manera los profesores en ejercicio, describen el desarrollo de dichas competencias?

¿Cuáles son las demandas de los profesores en ejercicio para acceder a programas de formación continua, en respuesta a las dificultades identificadas?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general.**

Formular una propuesta de formación continua que responda a las dificultades identificadas en el desarrollo de las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar de los profesores en ejercicio.

### **1.3.2 Objetivos específicos.**

Determinar las concepciones de los profesores en torno a las competencias: enseñar, formar y evaluar.

Establecer las dificultades y logros relacionados con las competencias: enseñar, formar y evaluar que se adelantan en la escuela actual.

Describir la forma en que los profesores en ejercicio desarrollan dichas competencias, en la escuela actual.

Determinar las demandas de los profesores a programas de formación continua como respuesta a las dificultades detectadas.

## **1.4 Justificación**

En la actualidad, la escuela busca adaptarse a los cambios que demanda la sociedad; sin embargo, en algunas instituciones educativas se siguen repitiendo viejos esquemas para transmitir conocimientos que en muchas ocasiones son descontextualizados y alejados de la realidad del estudiante, de esta manera, como lo expresó Paulo Freire se vive una educación bancaria, en donde el profesorado quiere siempre llevar “la voz cantante”, es decir, “hablando demasiado”. Y lo hacen no sólo en la lección magistral, sino también en las discusiones presentadas en la clase en el marco de un tema determinado, queriendo dominar a todos los interlocutores y diciendo casi siempre “la primera y última palabra”.

Dentro de la escuela de hoy un gran número de profesores no se encuentran suficientemente preparados para los desafíos que exige la sociedad actual, no todos cuentan con los conocimientos necesarios para asumir los retos de una nueva educación integral de los estudiantes, esta razón



explica que existan diferentes tensiones sociales entre la formación ofrecida por las facultades de educación y los requerimientos que hace el Ministerio de Educación a los docentes en ejercicio.

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, así la educación como eje transformador de la sociedad debe vincularse con un mundo cambiante y diverso que responda a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes que se forman de acuerdo a su contexto sociocultural. (De Zubiria, 2013, p. 3)

Son varias las motivaciones que guían la presente investigación, la cual surge dentro de un panorama de total actualidad, debido al nuevo rumbo que el gobierno busca darle a la educación convirtiendo a “Colombia en la más educada” este propósito nacional se cimienta desde la excelencia docente, por esta razón es necesario brindar a los profesores en ejercicio herramientas que ayuden a responder a las dificultades relacionadas con las competencias pedagógicas: enseñar, formar, y evaluar, a partir de las actividades desarrolladas a diario como parte del reto en la escuela actual. Es así como se indagará acerca de los procesos educativos de los profesores y sus concepciones sobre las competencias anteriormente mencionadas, determinando las fortalezas y dificultades. Existe en el medio regional y nacional escases de estudios relacionados con la interacción entre la formación inicial y la formación continua que recibe el profesor, este hecho ha llevado a que se generen espacios en blanco en cuanto lo que se ofrece en las facultades de educación, lo que necesita el docente en su práctica profesional y lo que exige el Ministerio.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1 Estado del arte

El estado del arte del tema de investigación ha sido agrupado en tres grandes temáticas: La Escuela del siglo XXI, La Formación Continua de los profesores y La Formación basada en Competencias, las cuales serán abordadas teniendo en cuenta los contextos, internacional, latinoamericano y colombiano.

- **Contexto internacional**

Miguel María Reyes Moreno (2010) en el artículo La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI, hace una reflexión en torno a que el escenario educativo no está alejado de los avances informáticos, científicos e inclusivos que se viven en la actualidad; en las aulas se busca formar ciudadanos democráticos comprometidos con su entorno social, de ahí que el cambio esencial consiste en pensar a los educandos como sujetos caracterizados por tener un contexto cultural, familiar y social diferente; por lo cual la figura del maestro desempeña un rol importante, debido a que es un agente de renovación y apertura educativa, mediante el trabajo colaborativo con la comunidad y en pro de una escuela inclusiva que reconozca las diferencias de los educandos.

De este modo, se apuesta por fomentar un perfil del maestro capacitado en la construcción de una escuela para todos, a partir del aprendizaje de las nuevas tecnologías, las cuales posibilitan una enseñanza heterogénea para atender las necesidades de cada individuo con el fin de considerar a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje.

Por ello, la escuela y la sociedad deben apuntar hacia una educación en valores que promueva la igualdad de oportunidades desde la diversidad; puesto que las características propias de la escuela inclusiva se basan en la participación activa de la comunidad educativa, el trato respetuoso hacia los otros, la tolerancia, la sana convivencia y la solidaridad. Todo lo anterior permite que los estudiantes desarrollen autonomía para tomar decisiones propias y responder a los problemas de la realidad social.

De manera similar César Pérez Jiménez (2003) con el artículo: Formación de docentes para la construcción de saberes sociales, presenta la formación permanente de docentes como una necesidad dentro del proceso de construcción de un modelo pedagógico acorde a la realidad de

un mundo cambiante como el actual. La globalización mundial obliga a la educación a asumir un papel dominante dentro de dicho proceso y el docente es el protagonista de los cambios que permitan el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos. El documento concluye “que una propuesta de transformación curricular efectiva y contextualizada histórica y culturalmente, debe partir del análisis del currículo como producto cultural, consecuencia de la reflexión sobre los significados que se transmiten mediante las distintas prácticas histórico-culturales”.

Beatrice Ávalos en el Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo, (2007) titulado: Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe, presenta la conceptualización, la oferta y la proyección de la formación docente en la región. Ávalos hace un recorrido desde la década de los 60 en cuanto a la importancia que ha cobrado la formación continua como pilar fundamental de la “calidad de la educación” (UNESCO, 2004). Realiza también un análisis acerca de las políticas y sistemas de formación docente continua en América Latina, lo que permite tener un amplio panorama en cuanto a la legislación y normatividad vigente. Como conclusión, la autora llega entre otras a la siguiente afirmación “urge en cada país de la Región el caminar hacia un conjunto de políticas de Estado referidas a docentes y bien articuladas entre sí, que tengan como centro de atención el mejoramiento de su status como profesionales y de sus conocimientos y prácticas, teniendo en cuenta las necesarias condiciones estructurales y contextuales que permiten un buen aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas”.

De igual manera las autoras García Ruiz y Castro Zubizarreta (2012) en el trabajo titulado: La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria, exponen que la formación permanente de los docentes es uno de los aspectos que mayor incidencia tiene sobre la calidad de la educación. Es importante que se genere este tipo de formación, que permita la transformación de la función docente a partir de la adquisición de técnicas, habilidades y actitudes ajustables a cada situación y contexto.

La formación permanente se enfrenta a nuevos desafíos que requieren del docente el esfuerzo por innovar, adaptar la educación a múltiples contextos y buscar soluciones apropiadas a las problemáticas actuales. Dicha formación, debe responder a las necesidades de los docentes y a la realidad del aula y de las instituciones educativas.

Finalmente en el contexto internacional, Tejada Fernández y Navío Gámez (2005) en el trabajo: El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación, comienzan definiendo a partir de un recorrido histórico, el término de competencia, y la sitúan dentro de la formación continua, como una forma de transmisión y actualización permanente, a partir de la cual el docente resuelve de manera crítica y propositiva los desafíos pedagógicos que se le presentan en el aula; “Podemos asumir la importancia que tiene la transmisión, el desarrollo y la formación basada en competencias en la actualidad. El desarrollo de las mismas es necesario por la gran transformación estructural del mundo del trabajo y por la necesidad de contextualizar las prácticas. Unas transformaciones a escala técnica, económica y social que tienen un impacto en las formas de organizar el trabajo y, por ende, en la cualificación y en las competencias necesarias y/o requeridas. Así pues, asumiendo que hoy no basta con la competencia técnica, debiéndose considerar además la competencia social, los procedimientos, las formas de comportamiento, etc., también es cierto que debemos huir del desarrollo aislado de cada una de las competencias requeridas si no queremos caer en un perpetuación taylorista no útil en las condiciones actuales del contexto”.

- **Contexto Latinoamericano**

Dentro del contexto Latinoamericano los documentos revisados plantean la manera en que se deben solventar las agudas crisis sociales de los países mediante la construcción de un perfil de maestro crítico, reflexivo y sobre todo propositivo de diferentes experiencias para enriquecer la labor en las aulas. Se hace necesaria la actualización y el acceso permanente del educador a los estudios pos graduales; así como la implementación de unas políticas claras gubernamentales que vean en la educación un factor determinante para el desarrollo de los pueblos, de manera contraria a la actual realidad, en donde se plantean salidas a corto plazo para subsanar medianamente las problemáticas educativas.

La tesis doctoral titulada: Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño de la autora Gómez Serés (2011) frente a las reformas legislativas en educación de su país, plantea una nueva recontextualización del desarrollo profesional del profesorado, a partir de dos objetivos: “comprender la formación permanente que necesitan los docentes, en especial los maestros/as con el fin que su formación permanente sea de carácter profesionalizador. Y elaborar una propuesta formativa para desarrollar la competencia reflexiva en maestros/as, como competencia profesionalizadora,

orientada a la práctica y contextualizada en el marco de experimentación en un proceso de innovación educativa en un contexto concreto”. En el marco teórico la autora hace una definición de las competencias docentes y de la competencia reflexiva desde los planteamientos de Dewey, Kolb, Benner, Korthagen y Schön.

De igual manera, en Chile el artículo de Moliner Lidón M (2009) denominado La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile, indaga sobre algunas acciones específicas de formación de los docentes en servicio llevadas a cabo desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Con lo anterior, se pretende señalar los aspectos básicos centrados en el análisis, la reflexión y el aprendizaje entre pares, el desarrollo de competencias y la educación inclusiva para educar desde la diversidad. En ese sentido, el proceso de formación continua debe establecerse en el trabajo colaborativo, la indagación, la experimentación y la reflexión crítica sobre la propia cultura; debe estar ante todo encaminado hacia las comunidades educativas, más que hacia los maestros de forma individual. Por esta razón, para el desarrollo profesional es necesario vincular las nuevas competencias y el proceso de cambio, para contribuir en el mejoramiento de la institución educativa.

Igualmente, se requieren mecanismos de evaluación apropiados que valoren las diferentes acciones para comprobar si estas iniciativas han tenido un impacto en el progreso de las prácticas y por ende, en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Nordenflych (2000) en el informe presentado a la Organización de Estados Iberoamericanos acerca de la Formación Continua de Educadores y los Nuevos Desafíos, manifiesta que es necesario que los procesos de perfeccionamiento se ajusten a las exigencias de la descentralización pedagógica y curricular, sin dejar de lado el desarrollo personal de los profesores, el compromiso con la misión de educar y el mejoramiento de la calidad de su profesión.

Con lo anterior, el docente se convierte en un sujeto transformador que construye conocimiento en el contexto escolar y social, por tanto, la formación continua le permite revisar y evaluar el quehacer, relacionado con la investigación y la innovación permanente.

Así mismo, el perfeccionamiento debe orientarse al desarrollo de capacidades que posibiliten la generación de respuestas adecuadas a las situaciones variadas que plantea la sociedad actual y que el profesor debe resolver en su interacción profesional.

El trabajo realizado por Vaillant (2012) Hacia dónde va la formación permanente en América Latina, señala que es necesario que los Ministerios de Educación, los docentes en ejercicio y los entes académicos den respuestas a las exigencias de la profesión docente. De esta manera, se supone que el mejoramiento es viable si existe decisión política, ya que así se promoverían condiciones laborales adecuadas que generen demandas de formación permanente o continua, lo cual fortalecería el proceso de enseñanza.

En ese orden de ideas, la formación permanente tiende a incluir una variedad de experiencias formales e informales que se orientan hacia el ofrecimiento de programas de actualización de calidad. Así también, se presentan políticas que promueven la formación permanente basada en la propia escuela a partir de las problemáticas manifestadas en el escenario escolar. La autora dentro de sus conclusiones expone que “se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad y, sobre todo, instancias de formación permanente que fortalezcan a los docentes en su tarea de enseñanza”, ya que los resultados en cuanto a formación permanente en América Latina son como ella lo afirma textualmente mediocres.

Galvis (2007) hace un trabajo titulado: De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Este documento presenta el proceso de transformación del perfil del docente, construido desde un enfoque basado en competencias, a partir de los planteamientos teóricos de autores como Perrenoud, Bar y Braslavsky, los cuales proponen la relación existente entre competencia y aprendizaje.

Además, la investigación identificó las competencias intelectuales, sociales, intra e interpersonales y profesionales que requiere el docente en el futuro, ya que las diversas transformaciones sociales actuales demandan que éste sea creativo, actúe con actitud democrática, se automotive, tenga convicción de libertad, responsabilidad y respeto por el otro, con principios éticos y una sólida formación pedagógica y académica, cargada de autonomía personal y profesional; con el fin de que se adapte a las nuevas realidades para reformular el papel del docente y las distintas labores y funciones que desempeña.

Se concluye que el perfil del docente basado en competencias permitirá lograr cambios en su formación intelectual, lo cual contribuirá a vincularlo con la sociedad; de igual forma se ayudará a que los estudiantes se sitúen de manera activa en la escuela, el currículo y en la pedagogía; convirtiéndose así, en sujetos relacionados con su contexto socio-histórico, que desarrollen competencias inter e intrapersonales y sociales, que estimulen la comprensión hacia el otro y la interdependencia mediante la ejecución de diversos proyectos que reflejen la resolución de conflictos y el respeto hacia los valores de los demás.

Para finalizar los trabajos y documentos investigados en el contexto Latinoamericano, se relaciona a continuación El proyecto Alfa Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. El cual busca "afinar las estructuras educativas, iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos". Se han llevado a cabo estudios en universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de la educación superior de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Realizan un amplio análisis de la proyección curricular de los programas de formación para educadores y llegan a la conclusión de la necesidad de implementar el enfoque por competencias; igualmente, recomiendan generar posibilidades para la promoción a nivel gubernamental de la educación como elemento fundamental en el desarrollo de los países, a partir de cuatro puntos fundamentales: 1. Competencias (generales y específicas de las áreas temáticas). 2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias. 3. Créditos académicos. 4. Calidad de los programas.

- **Contexto Nacional**

En Colombia, existen diversos trabajos formulados desde la temática de formación para educadores, que tocan de manera crítica temas como el verdadero interés que el gobierno presta a la educación, interés que surge de manera esporádica y urgente cuando los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas a nivel nacional e internacional, no son los deseados. Todos los documentos citados confluyen en una idea central: la formación de docentes es una necesidad vital

para la educación y no debe depender de evaluaciones externas al sistema educativo, por el contrario debe dar respuesta a las situaciones sociales que enfrenta el país. Los docentes no son los culpables, son unas víctimas más de la improvisación en cuanto a la implantación de modelos educativos extranjeros en las facultades de educación.

Hay tres documentos investigados, en primer lugar el realizado por Herrera, Ríos y Guarín (2012) titulado Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos, en este artículo se reconoce que el maestro debe ser pensado como un intelectual, que debe dedicarse al estudio y la reflexión crítica de la sociedad que lo rodea; un profesional ante todo comprometido con la educación y la construcción de proyectos de vida para la población joven. De allí que el maestro e intelectual, debe ser un líder, autónomo y crítico, reconocido como un individuo que tiene un compromiso social, histórico, político y cultural para transformar la realidad.

Por ello es necesario que se resignifique el saber pedagógico y la formulación de un currículo contextualizado, el cual responda a las necesidades e intereses de los estudiantes, a partir de la construcción de nuevas relaciones humanas con verdaderos cambios generacionales en la sociedad, buscando significados que respondan a los desafíos contemporáneos. Dichas situaciones se logran sí el maestro se involucra directamente en el contexto, puesto que desde la observación de la realidad se reflexiona en el quehacer pedagógico y se orienta la práctica, este proceso requiere de docentes que realicen permanentemente propuestas de cambios alternativos a nivel pedagógico, social, cultural y político.

El artículo concluye expresando que se “espera que la educación de respuestas nuevas para atender a las necesidades específicas de los individuos, de su comunidad y las de la sociedad mundial, replanteándose, no para imitar, sino para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, con valoración del ser humano, su dignidad y derecho a la realización plena. La educación debe afianzar la cultura, formar el talento humano, superar el aislamiento integrándose a los sectores sociales y productivos, pensar la sociedad y aportar soluciones a los grandes problemas del país y del mundo, ser el centro de la democracia, la solidaridad y el ejercicio libre del pensamiento”.

En segundo lugar Macera (2012) en: Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente, muestra las concepciones de los docentes frente a su formación permanente, e identifica los diversos aspectos vinculados con el ejercicio docente como son: los



intereses metodológicos, la actualización de conocimientos, la incorporación de nuevos saberes y el lugar que éstos ocupan dentro de la formación en la subjetividad.

Por un lado, la formación permanente en el comienzo de la docencia actúa y se concibe como una manera de mantenerse activos mientras ingresan en el mundo laboral, y por otro lado, la formación permanente también es, para los docentes con trayectoria, un medio que da sentido al trabajo, otorgándole un lugar subjetivo en el quehacer docente.

Y finalmente en el contexto colombiano De Zubiría Samper (2013) con el artículo: El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI, propone ocho desafíos a la educación actual: Privilegiar el desarrollo frente al aprendizaje, Abordar al ser humano en su complejidad (diversidad e integralidad), Priorizar el trabajo en competencias básicas, Desarrollar mayor diversidad y flexibilidad curricular en la educación básica y media, La formación de individuos más autónomos, Favorecer el interés por el conocer, Favorecer la solidaridad y la diferenciación individual, Desarrollar la inteligencia intra e interpersonal. Y finaliza parafraseando a Virginia Gutiérrez de Pineda. Si todo cambia, ¿por qué no lo hace la escuela o por qué lo hace a un ritmo tan lento?

## **2.2 Marco Legal**

El marco legal de la presente investigación muestra las políticas gubernamentales desde los contextos nacional, departamental y municipal para la formación continua de docentes. De igual manera, se realiza una revisión en torno al tema de la formación por competencias desde la normatividad del Ministerio de Educación para las licenciaturas, las Pruebas Saber Pro y la Evaluación Docente a través del decreto del 1278 de 2002.

- **Nacional**

La Constitución Política de Colombia de 1991. El artículo 67 consagra el Derecho a la Educación, como un derecho fundamental y lo desarrolla con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.”

**-La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.** “Según el Artículo 109 la formación de educadores tendrá como fines generales:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, yd) Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones”.

**-Ley 715 del 21 de Diciembre de 2001.** En lo concerniente al sector de educación, trata el tema de financiación; en el artículo 7 numeral 7.5, 7.15 se consigna que la dotación y mejoramiento de la calidad son competencia del Sistema General de Participaciones.

**-El Plan Decenal de Educación 2006-2016.** Contempla dentro del macro objetivo del perfil del docente. Formular planes de formación, actualización y capacitación docente para desarrollar las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, en las dimensiones científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas, artísticas y ambientales; además propone implementar programas de formación continua para docentes en estrategias pedagógicas y metodológicas, coherentes con el enfoque y los propósitos institucionales y territoriales. De igual forma, en el capítulo tres: Agentes educativos, se expone la necesidad de fortalecer la identidad profesional de los maestros y los directivos docentes colombianos como pedagogos, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del desarrollo humano, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológicos. Todo lo anterior articulado con los niveles de formación inicial, pregrado, posgrado y la formación permanente de los maestros, mediante políticas públicas y un Sistema Nacional de Formación y Promoción Docente, cuyos ejes esenciales sean la pedagogía, la ciencia, el arte, la tecnología, la investigación, la ética y los derechos humanos. También se aborda el tema de la cualificación docente desde el fortalecimiento de los programas de formación, capacitación y actualización permanente con el fin de brindar una educación acorde con las necesidades de desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano.

**- Guía No 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.** Expedida por el Ministerio de Educación Nacional en el 2008. Este documento contempla la formación docente como un factor para el mejoramiento académico y busca que las instituciones cuenten con lineamientos que permitan que sus integrantes opten por procesos de formación, en coherencia con el PEI y con las necesidades detectadas.

**-Decreto 0709 de Abril 17 de 1996.** Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. En este decreto los artículos 4, 6,7,20 y 21, tratan el tema de la actualización, especialización y perfeccionamiento de los docentes como un asunto de vital importancia que debe ser sumido por las facultades de educación y organizado de manera departamental por los Comités de Capacitación de Docentes.

**-Decreto 2277 de 1979.** En el capítulo VI, Artículo 56, 57, 58 se define la capacitación docente como “el conjunto de acciones y procesos educativos, graduados, que se ofrecen permanentemente a los docentes en servicio oficial y no oficial para elevar su nivel académico. La capacitación estará a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de las secretarías seccionales de educación y de las instituciones privadas debidamente facultadas para ello”.

**-Decreto 1278 del 19 de Junio de 2002.** Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. El Artículo 38 titulado: Formación y capacitación docente. Define y otorga a la formación el papel decisivo que juega dentro de la calidad educativa. “La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. El Gobierno Nacional reglamentará los mecanismos, formas y alcances de la capacitación y actualización”.

**-Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015, Decreto Único reglamentario del sector de Educación.** Es un recuento de todos los anteriores decretos reglamentarios y su objetivo es “racionalizar y simplificar el ordenamiento jurídico” dentro del capítulo No 5 Servicios educativos y específicamente en el Artículo 2.3.3.5.1.4.3. Formación de docentes aclara “Las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación”.

**-La Directiva Ministerial No 28 del 4 de diciembre de 2009.** Expedida por el Ministerio de Educación Nacional según la cual se dan las orientaciones para el funcionamiento de los Comités Territoriales de Capacitación de Docentes y la organización de Programas de Formación de Educadores en Servicio. Los alcaldes y gobernadores están en la obligación de incluir dentro de sus planes anuales un cronograma de formación para maestros. De igual forma se deben convocar a todas las instituciones de educación superior a la conformación de dichos comités de capacitación, y formular de manera conjunta un plan que contenga: objetivos, metas de calidad,

cobertura, recursos, estrategias y acciones a realizar, todos los anteriores aspectos formulados a corto, mediano y largo plazo.

**-Las Pruebas Saber Pro.** Se reglamentan por los Decretos 3963 y 4216 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional y por la Resolución 187 de 2013 del ICFES y contemplan que dentro de las competencias genéricas a evaluar para las licenciaturas están: formar, enseñar y evaluar. “Estas tres competencias son transversales y se interconectan permanentemente para dar cuenta del ejercicio del futuro docente en relación con la ciencia y con sus modos de existencia como intelectual, como sujeto de saber que enseña, forma y evalúa. Estos procesos se expanden en ámbitos de alta significación en su práctica pedagógica; es decir, la formación de las generaciones jóvenes, la enseñanza de los objetos de conocimiento, y la evaluación de cada uno de los procesos, entendidos estos como registro de las mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas que producen transformaciones. Así, los futuros docentes despliegan su papel como sujetos políticos para construir relaciones en el desarrollo de la lectura de contextos y en el ejercicio sistemático de pensar su práctica de manera vinculante con la sociedad”

- **Regional**

El Plan Decenal de Educación Pertinente 2011-2020 cuenta con un eje denominado “Talento Humano”, el cual trabaja el tema de la formación docente de toda la comunidad educativa del departamento de Nariño. Las estrategias propuestas son:

- Cualificación diferenciada y permanente de directivos docentes, docentes y personal de apoyo y administrativo.

- Formación de los docentes para la exploración y orientación vocacional de los estudiantes.

- Formación para la producción de materiales didácticos propios.

- Construcción del plan de formación docente.

- Construcción del plan de capacitación y postgrados de los educadores indígenas y afrocolombianos.

- Formación para la sistematización de experiencias significativas.

El objetivo macro es el de contribuir a garantizar el derecho fundamental a la educación pública, a través de procesos que permitan mejorar la calidad y pertinencia educativa de Nariño, implementando para ello programas y proyectos de formación a directivos docentes y docentes. “En el marco del Plan de Desarrollo: Nariño Mejor 2012-2015, específicamente el subprograma Calidad y Pertinencia, la formación de directivos docentes y docentes, para el mejoramiento de la

calidad educativa obedecerá a las necesidades de una educación básica, a la cual se tenga acceso y se brinde con calidad”.

- **Municipal**

El Plan de Desarrollo Educativo: Educación con calidad y equidad para la transformación social 2012-2015, tiene como uno de sus objetivos incentivar la formación y cualificación permanente del personal adscrito a la Secretaría de Educación Municipal de San Juan de Pasto.

### **2.3. Marco contextual**

El contexto en el cual se llevó a cabo la presente investigación fue el municipio de San Juan de Pasto, capital del departamento de Nariño. Y de manera específica se trabajó con cuatro instituciones educativas, una de carácter privado y tres públicas. A continuación se realizará un resumen de los aspectos más importantes a nivel educativo del municipio y además se presentarán las características más relevantes de cada una de las instituciones.

#### **2.3.1. Macro contexto.**



*Imagen 1. Fotografía San Juan de Pasto*

Fuente: <http://ciudaddepasto156.blogspot.com.co/p/simbolos-de-nuestra-ciudad.html>

El municipio de San Juan de Pasto cuenta según el último censo realizado en el año 2005 y la información de la Alcaldía con total de 417.484 habitantes, de los cuales el 46,9% son hombres y

el 53.1% son mujeres. De los niños comprendidos entre los 5 y 8 años el 58% asisten a un establecimiento de educación formal; 95,8% de la población está en las edades comprendidas entre los 6 a 10 años y el 80,5% de la población entre los 11 a 17 años. El 38,6% de la población residente en Pasto, ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 31,4% secundaria; el 10,8% ha alcanzado el nivel profesional y el 1,9% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es el 5,9%. (DANE, 2005). En el municipio hay un total de 152 instituciones educativas de las cuales 52 son oficiales y 100 son de carácter privado.

### 2.3.2 Micro contexto.

#### 2.3.2.1 Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe.



Imagen 2. Fotografía I.E. M. Nuestra Señora de Guadalupe

Fuente: [https://=2&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj8zO3EpdTJAhWFPiYKHSrIAS4Q\\_AUIBigB&dpr](https://=2&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj8zO3EpdTJAhWFPiYKHSrIAS4Q_AUIBigB&dpr)

Tabla 1

#### Características Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe

<b>Nombre</b>	Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe
<b>Localización</b>	Vereda Botanilla corregimiento de Catambuco
<b>Zona</b>	Rural
<b>Jornada</b>	Mañana
<b>Calendario</b>	A
<b>Niveles</b>	Educación preescolar, Básica primaria, Media técnica y Técnica profesional
<b>Grados</b>	Jardín, Transición, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°

<b>Naturaleza</b>	Pública
<b>Misión</b>	<p>La Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe, tiene una oferta educativa de calidad pertinente, basada en ciclos propedéuticos, desde los niveles de Preescolar, Básica, Media Técnica (Convenio SENA) y Técnica Profesional en agroindustria optando el título de <b>TÉCNICOS PROFESIONALES EN PRODUCCIÓN AGROINDUSTRIAL DE ALIMENTOS</b>, con prácticas productivas en la empresa institucional procesadora y comercializadora de <b>PRODUCTOS LUPITA</b>; Técnicos Profesionales en convenio con Universidades y Educación de Adultos optando el título de Bachiller Académico. INSEG, es una inclusora atendiendo necesidades educativas especiales. Además la Institución desarrolla el Pilotaje en Bilingüismo; La formación artística y cultural en música a través de la Red de Escuelas de Formación Musical del Municipio de Pasto; y en Danzas, Expresión Guadalupeña Ministerio de Cultura.</p> <p>Nuestro proceso de formación se fundamenta en elementos de un currículo crítico social desde el campo intelectual de la educación para la libertad y formación humanística apoyados en recursos tecnológicos modernos, formando personas responsables, autónomas libres y gestoras de cambio social. Fomentamos la criticidad en los campos de la ciencia, la tecnología y la cultura, con el propósito de lograr el desarrollo personal y social a través de un currículo pertinente.</p>
<b>Visión</b>	<p>La Institución Educativa Municipal Nuestra Señora de Guadalupe, será reconocida por contribuir al desarrollo social, económico, político y cultural de la región, ofreciendo nuevas alternativas de educación académica, bilingüe, técnica y técnica profesional. Nuestro accionar se fundamenta en contextos de aprendizaje significativo, a través de un currículo pertinente basado en ejes de pertinencia determinados de manera prospectiva y para desarrollar un currículo interdisciplinario y transversal, y propiciar una gestión participativa y en ambientes saludables de convivencia democrática y amplios espacios socioculturales que conllevan a una vida productiva, a través del desarrollo de competencias básicas y transversales, formando personas creadoras capaces de liderar el cambio social, presentando alternativas concretas para las familias y la comunidad en la búsqueda de un nivel de vida digno, de transformación de sus entornos, y así aporta a la construcción de un mundo más justo, equitativo y eliminación de la pobreza a través de la innovación y la competitividad. <b>“POR UNA EDUCACIÓN CRÍTICA Y CREADORA CON SENTIDO SOCIAL”</b>.</p>
<b>Número de profesores</b>	5 directivos, 57 profesores

---

### 2.3.2.2 Instituto Champagnat.



Imagen 3. Fotografía Instituto Champagnat

Fuente: <http://www.champagnatpasto.com/site/>



Tabla 2  
*Características Instituto Champagnat*

<b>Nombre</b>	Instituto Champagnat
<b>Localización</b>	Dirección: Carrera 14 No 15 - 28
<b>Zona</b>	Urbana
<b>Jornada</b>	Mañana
<b>Calendario</b>	A
<b>Niveles</b>	Educación preescolar, Básica primaria, Secundaria y Media académica.
<b>Grados</b>	Jardín, Transición, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°
<b>Naturaleza</b>	Privada
<b>Misión</b>	“El Instituto Champagnat de Pasto es una institución educativa de los Hermanos Maristas de la Enseñanza, que a través de la pedagogía Marista caracterizada por el amor a María, el espíritu de familia, el amor al trabajo, la sencillez de vida y la presencia, pretende que los niños y jóvenes conozcan y amen a Jesucristo, para ayudarles a ser buenos cristianos y buenos ciudadanos, haciendo así realidad, el sueño de San Marcelino Champagnat.”
<b>Visión</b>	“En el año 2017 el Instituto Champagnat de Pasto, será reconocido a nivel regional y nacional, por la vivencia del evangelio al estilo Marista, el liderazgo en su propuesta educativa, el compromiso con la defensa de los derechos de la niñez y la juventud, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo cultural y humano desde la formación deportiva y artística”.

### 2.3.2.3 Liceo Universidad de Nariño.



Imagen 4. Fotografía Liceo Universidad de Nariño  
 Fuente: [www.narino.info](http://www.narino.info)

Tabla 3  
*Características Liceo Universidad de Nariño*

<b>Nombre</b>	Liceo de la Universidad de Nariño
<b>Localización</b>	Calle 5 No. 32 A - 86 Villa Campanela
<b>Zona</b>	Urbana
<b>Jornada</b>	Mañana
<b>Calendario</b>	A
<b>Niveles</b>	Educación preescolar, Básica primaria, Secundaria y Media académica.

<b>Grados</b>	Jardín, Transición, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°
<b>Naturaleza</b>	Pública
<b>Misión</b>	El Liceo de la Universidad de Nariño es una institución educativa pública dedicada a la educación en los niveles de transición, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, orientada a la formación de personas académica y emocionalmente competentes, con sensibilidad social, espíritu crítico, capacidad de liderazgo, y comprometidas con el destino de su entorno.
<b>Visión</b>	El Liceo de la Universidad de Nariño será la primera institución educativa pública en la región, en los aspectos académico y formativo. Sus egresados, por su liderazgo, sentido crítico, idoneidad y sensibilidad estarán capacitados para participar activamente en el desarrollo social, económico, político, científico y ambiental de la región, la nación y el planeta tierra.
<b>Número de profesores</b>	39 docentes 3 Coordinadores: 2 de convivencia y 1 académico 2 Orientadoras escolares: (1 primaria y 1 de secundaria y media) y Rector.

### 2.3.2.4 Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto.

Tabla 4

*Características. Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto*

<b>Nombre</b>	Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto
<b>Localización</b>	Carrera 4 N° 16 - 170. Barrio Potrerillo
<b>Zona</b>	Urbana
<b>Jornada</b>	Mañana
<b>Calendario</b>	A
<b>Niveles</b>	Educación preescolar, Básica primaria, Secundaria y Media académica
<b>Grados</b>	Jardín, Transición, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°
<b>Naturaleza</b>	Pública
<b>Misión</b>	El “deber ser” definido por la IEMCP es: Educamos en altos niveles de competencias académicas, sociales, culturales y formamos para la convivencia
<b>Visión</b>	La perspectiva del “querer ser” institucional es: Lideraremos el desarrollo de los procesos académicos y convivenciales, para mejorar la calidad de vida de la región”
<b>Número de profesores</b>	160 Docentes

## 2.4 Marco teórico

### 2.4.1 Evolución histórica del rol del profesor.

Dentro de la historia de la pedagogía, la figura del profesor es determinante, el papel que éste ha desempeñado ha cambiado y se ha adaptado según las condiciones y necesidades de los diversos contextos socioculturales; dentro del presente aparte de este documento, se realizará un análisis acerca de la evolución del rol del profesor desde Jhon Dewey hasta Basil Bernstein,

haciendo un recorrido histórico por los aportes de estos pedagogos, los cuales permiten tener un panorama claro de las principales características que dicho rol ha tenido en diferentes periodos históricos.

#### ***2.4.1.1 John Dewey.***

Nació en Estados Unidos en el estado de Vermont, el 20 de octubre de 1859, en una época en la que se publicaron obras tan importantes y trascendentales para el desarrollo de la sociedad como lo fueron: El Origen de las especies de Charles Darwin y La Crítica de la Economía Política de Karl Marx.

Realizó sus estudios en la Universidad Johns Hopkins en el año de 1882, el ambiente hegeliano de la universidad influyó directamente en Dewey, al igual que los planteamientos filosóficos de Immanuel Kant y Charles Darwin, los cuales nutrieron de forma decisiva su obra. En 1894 se trasladó a la Universidad de Chicago, en donde cimentó su definitivo interés por la educación. A inicios de 1900, Dewey se encargó de la enseñanza de la pedagogía en la Universidad de Nueva York y su último destino como docente sería la Universidad de Columbia en Estados Unidos en el año de 1904.

John Dewey, siempre se caracterizó por ser un hombre de trabajo fuerte, que aspiraba a la unificación del pensamiento y la acción, de la teoría y la práctica, la defensa de la igualdad de la mujer y su derecho al voto libre. En 1929, fue cofundador de la Liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios.

Desde el punto de vista socio histórico y el peculiar momento que vivieron los Estados Unidos en donde cabe destacar la movilidad de las fronteras estadounidenses y la colonización de nuevos territorios, la ductilidad y permeabilidad de la organización social, la estratificación social flexible, la relativización de los principios y prácticas de la herencia histórica y la forma de vida democrática. (Monteagudo, 2002, p.16).

*Propuesta pedagógica deweyana.* Para John Dewey, el objetivo principal del aprendizaje es la experiencia, la cual se interrelaciona con el pensamiento. De igual forma, es importante la reconstrucción de las prácticas morales y sociales, así como todo un sistema de creencias teniendo siempre en cuenta la integralidad y dinámica del ser humano. Deduciéndolo de la siguiente manera: “La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y

social. La individualización personal tiene su sustento y condiciones en los mismos sucesos” (Monteagudo, 2002, p.23).

El escenario escolar, debería ser un espacio en el que el docente sea para sus alumnos un guía del conocimiento y en el que se promueva la reconstrucción del orden social. El objetivo de sus teorías educativas era formar sobre nuevas bases, propuestas alternativas y completamente diferentes a las trabajadas en la escuela tradicional, teniendo en cuenta que no sólo se debería cambiar el discurso, sino la misma práctica de los profesores.

Dewey estimó que “la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción. Hay una clara distinción entre un método general y otro individual. El primero supone una acción inteligente dirigida por fines, en cambio, el método individual se refiere a la actuación singular de educador y educando. (Monteagudo, 2002, p. 27)

La propuesta metodológica de Dewey consta de cinco fases:

- a) Consideración de alguna experiencia actual y real del niño en el ámbito de su vida familiar y comunitaria.
- b) Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia, es decir, un obstáculo en la práctica sobre el cual se debe trabajar, para intentar estudiarlo y salvarlo.
- c) Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; en esta etapa, los materiales escogidos y trabajados se convierten en partes del trabajo escolar.
- d) Formulación de la hipótesis de solución, que funcionará como la idea conductora para solucionar el problema planteado.
- e) Comprobación de la hipótesis por la acción, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema. (Monteagudo, 2002, p. 28)

Dewey mostró un sentido práctico para planificar y desarrollar un currículo integrado a partir de las ocupaciones, actividades y funciones ligadas al medio del niño, desde programas por ciclos temporales cortos.

### 2.4.1.2 *María Montessori.*

Nació el 31 de agosto de 1870 en Chiaravelle, Italia. Sus padres Renilde Stoppani y Alessandro Montessori llevaron a María hasta Roma para que asistiera a las mejores escuelas, puesto que desde muy temprana edad demostró un especial interés hacia las matemáticas. En 1896, finalizó sus estudios superiores y se convirtió en la primera mujer médica de Italia. Desde allí, en su vida profesional, Montessori se interesó ante la problemática de las personas desfavorecidas. Tres años más tarde en 1899, el ministro de instrucción pública Guido Bacelli la nombró directora de la Escuela Estatal de Ortofrenia, desde allí preparó a maestros en diversos métodos de observación y educación de niños especiales; adecuó el ambiente y el material, según las necesidades de los niños, logrando así que éstos aprendieran a leer, escribir y contar; estos avances causaron gran admiración dentro de la comunidad en general, ya que hasta el momento se pensó que este tipo de población no contaba con las capacidades necesarias para aprender.

A partir de este evento, se convirtió en una maestra como su padre había pretendido años atrás, pero una maestra diferente a las tradicionales, una maestra con gran respeto hacia los niños y con una gran capacidad de observación que le permitía conocer las necesidades de éstos para un fácil aprendizaje. (Obregón, 2006, p. 154)

En 1910, se publicó *El método Montessori* y en 1911 se convirtió en sistema oficial de Italia y Suiza, lo que desencadenó una admiración de la obra en Estados Unidos, en donde se pensaba que este método posibilitaba la unión entre niños de diferentes culturas, dado que ya Montessori había expresado que todos los niños eran iguales sin distinción de ninguna índole, como: nacionalidad, sexo, lengua, religión, entre otros.

De este modo, las obras de María Montessori se han transcrito en diversos idiomas, entre las más representativas se encuentran: *La antropología pedagógica* (1907), *La pedagogía científica aplicada a la educación en las casas de los niños* (1909), *El método Montessori* (1912), *Método avanzado Montessori* (2 vols. 1917), *El niño en la Iglesia* (1929), *La misa explicada a los niños* (1932), *Paz y Educación* (1934), *El secreto de la infancia* (1936), entre otras.

Luego de un trabajo incesante con los niños, María Montessori muere el 6 de mayo de 1952 en Holanda.

*El método Montessori.* Para Montessori la escuela debe ser el espacio en el que se genere una constante interacción entre los individuos que se forman y el ambiente que les rodea. Por esta razón, es necesaria la figura de alguien que sea capaz de diseñar el ambiente y los materiales

adecuados, los cuales les permiten a los niños desarrollar la libertad y la creatividad frente a los diversos fenómenos que se les pueden presentar en su vida cotidiana.

Es el maestro, quien le debe mostrar al niño el mundo con delicadeza e inteligencia, al mismo tiempo; un mundo sintetizado en el material y en el ambiente Montessori, con el cual y en el cual el niño se mueve. Lo que el maestro debe hacer es guiar con paciencia al niño para que comprenda por sí mismo su camino. (Avanzini, 2010, p. 40)

Desde esa perspectiva, en el fundamento del método de Montessori es primordial el respeto a la vida infantil, la libertad y la autoeducación de los niños, ya que se pretende que ellos desarrollen al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que sea atractivo y motivador, donde encuentren sólidos materiales que estimulen la iniciativa, la imaginación, el aprendizaje y el trabajo autónomo e independiente.

En ese sentido, la educación no es algo que hace el maestro, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano, razón por la cual la labor del maestro es adecuar y organizar el ambiente, estimulando los ejercicios de la vida práctica en el niño.

El maestro debe preparar a los niños para ser libres, para sentir, pensar, elegir, decidir y actuar, porque sólo de esta forma sabrá el niño obedecer a la guía interior que le hará avanzar por el camino de la mejora personal. (Molins, s.f., p. 78-79)

Así, el maestro debe fomentar un clima de colaboración en el aula, respetando los distintos ritmos de aprendizaje, para integrar en un mismo grupo a niños con diferentes capacidades e intereses y potenciar el crecimiento, la autodisciplina y las sanas relaciones sociales en el aula. Los niños cuentan con la posibilidad de elegir lo que quieren aprender, así satisfacen sus propias necesidades y expectativas sin contenidos impuestos por el maestro, de igual forma el material entregado les permite despertar el interés y la motivación hacia nuevos conocimientos.

Finalmente, las diferentes actividades que se practican en el método Montessori se relacionan con las acciones de la vida cotidiana, con el propósito de que los niños se enfrenten a la realidad inmediata y puedan aplicar significativamente sus conocimientos.

#### ***2.4.1.3 Ovide Decroly.***

Nació en Bélgica en 1871 y murió en 1932 en Bruselas, estudió medicina y psiquiatría en la Universidad de Gante. Gracias al alto desempeño académico, ganó becas que le permitieron estudiar en prestigiosas universidades como las de Berlín, Bruselas y París. En 1901 fundó el

Instituto Decroly especializado en psicología experimental para ayudar en el proceso escolar de los niños con deficiencias cognitivas; posteriormente en 1907 fundó la famosa École de l'Ermitage en Bruselas, donde aplicó la metodología del Instituto pero esta vez con estudiantes que no presentaban problemas de aprendizaje, los resultados obtenidos llamaron la atención de la comunidad de profesores, quienes se interesaron en la propuesta de Decroly, la cual se fundamentó en la concepción del desarrollo del niño desde la dialéctica entre la biología y la educación.

En su tarea como pedagogo en el Instituto Decroly y en École de l'Ermitage busca unas estrategias para que sus alumnos aprendan siguiendo procedimientos similares. Este respeto por la actividad espontánea y por las formas naturales de comportamiento infantil se traduce en el rechazo de los programas escolares divididos en materias y en los métodos verbalistas centrados en el docente. Y plantea como alternativa la valoración y exploración del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana. (Trilla, 2001, p. 103)

Realizó una profunda crítica a la escuela contemporánea y a sus métodos, los cuales llevaban en múltiples ocasiones al fracaso escolar. Como posibles soluciones a las problemáticas, planteó la clasificación previa de los escolares, la disminución del número de alumnos por clase, la modificación de los programas teniendo en cuenta los intereses del niño, la transformación de los procedimientos de enseñanza desde la aplicación de los centros de interés; éstos de interés surgen a partir de la curiosidad y expectativa que se logre despertar en el estudiante frente a un tema.

Según Decroly, el aprendizaje debe centrarse en las necesidades básicas de la vida como son las de alimentarse, buscar refugio contra la intemperie, lucha contra los peligros, gusto por el trabajo y la recreación.

Su método pedagógico se basó en los siguientes aspectos:

1. Considerar que el programa escolar (primaria), debe partir de las necesidades básicas de los estudiantes para solventar problemas más amplios de la vida y el trabajo.
2. Crear centros de interés en actividades que involucren la atención del niño.
3. La enseñanza debe adecuarse a la mente del niño quien percibe y piensa en totalidades, por ésta razón debe ser globalizada partiendo del conjunto, se debe relacionar la actividad con el saber y las diferentes asignaturas entre sí.
4. Orientar la escuela al desarrollo integral de todas las aptitudes.
5. Exigir que la escuela tenga en cuenta las capacidades de cada una de las edades (psicogénesis y test de inteligencia).

6. Adecuar las instalaciones de las escuelas, para que cuenten con espacios abiertos, que posibiliten el trabajo y el contacto con la naturaleza.

La propuesta pedagógica de Decroly se fundamentó desde un perfil de docente especial, con una serie de características propias, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) Ser un guía y orientador del estudiante en sus procesos de aprendizaje.
- b) Poseer la preparación necesaria para considerar la naturaleza y desarrollo de sus estudiantes, sus intereses, necesidades y motivaciones tanto en los procesos pedagógicos en el aula.
- c) Utilizar estrategias pedagógicas que permitan la participación activa de los niños y atender a sus diferencias individuales.
- d) Asumir al niño como una persona integral, considerando su dimensión socio-afectiva en las relaciones entre docentes-alumnos y entre pares.
- e) Convertirse en un orientador del proceso de aprendizaje, en el cual no se debe violentar la forma y los ritmos de aprendizaje individuales de cada niño.

#### **2.4.1.4 Jean Piaget.**

Reconocido psicólogo y biólogo suizo, nació en 1896 y murió 1980. Postuló la teoría del desarrollo cognitivo infantil, a partir de los procesos del pensamiento y del lenguaje. Autor de numerosas publicaciones entre las que se destacan por su importancia y trascendencia en el campo de la psicología: El nacimiento de la inteligencia y la construcción de lo real en el niño.

La epistemología genética es una teoría que busca comprender el desarrollo del pensamiento a partir de las construcciones que el sujeto realiza desde los intercambios con el medio, y de las experiencias que le permiten ampliar sus estructuras mentales de forma continua.

La permanente actividad del sujeto sobre su entorno va dando lugar a una constante reestructuración de sus esquemas de asimilación, que posibilitan paulatinamente una modificación de las estructuras cognitivas. Esta modificación de estructuras marca el paso de un estadio de conocimiento a otro, como producto de la actividad constructiva del sujeto e interacción con el medio. (Trilla, 2001, p.183)

Piaget plantea que el desarrollo de la inteligencia se da a través de cuatro diferentes etapas: La etapa sensorio-motriz del nacimiento a los dos años; La etapa pre-operacional desde los dos hasta los siete años, en la cual utilizan símbolos para representar conceptos; La etapa de las operaciones concretas que comprende desde los siete hasta los once años, que utiliza el símbolo de un modo lógico y es capaz de representar cantidades numéricas de longitud y volumen y La



etapa de las operaciones formales a partir de los once años, donde el niño se encuentra capacitado para las funciones cognitivas abstractas.

La relación entre el docente y el estudiante desde los postulados de Piaget, se debe construir a partir de la autonomía intelectual mediante la toma de decisiones propias, las cuales ayudan a cimentar la confianza en sus fortalezas. Las actividades que se propongan deben buscar el desarrollo del pensamiento creativo, propiciando ambientes ricos en oportunidades, entornos de aprendizaje interesantes y situaciones en clase, donde los niños, jóvenes y adultos puedan formular sus preguntas e intenten hallar cómo contestarlas. Lo importante es que el docente estimule entornos para que los estudiantes elijan sus propios métodos de aprendizaje mediante actividades que fomenten y estimulen la construcción permanente del conocimiento.

#### ***2.4.1.5 Celestin Freinet.***

Nace en Gars (Italia) el 15 de octubre de 1896. Hijo de una modesta familia campesina, situación que lo llevo a intercalar la escuela con las labores del campo. En 1913, ingresa a la Escuela Normal del Magisterio de Nice y antes de titularse, como maestro elemental es incorporado a las filas en la Primera Guerra Mundial, donde sería herido en un pulmón y cuya secuela sería una limitante para ejercer su profesión.

Para el año de 1920 entra a formar parte del profesorado de la escuela de Barsur-Loup, la cual se caracterizaba por tradicionalismo en sus métodos de enseñanza, hecho que fue decepcionante para Freinet, ya que el ambiente era poco estimulante para los estudiantes, llevándolo buscar un acercamiento entre la actividad escolar y la vida de los niños.

En su viaje por Rusia descubriría la pedagogía de A.S. Makarenko, cuyo pensamiento lo acompañaría a lo largo de su trayectoria; otro aspecto a considerar sobre los antecedentes de la propuesta pedagógica de Freinet sería su militancia por el partido comunista francés cuya experiencia aportaría en su labor como pedagogo.

A partir de estas vivencias, la propuesta de Freinet se caracterizaría por ser partidaria de la Escuela Nueva y por tener una visión optimista, democrática y vitalista de la educación y de la vida.

En este orden de ideas, Freinet plantea una educación que parta del niño, con todas sus potencialidades; por tanto, la escuela debe educarlo para la vida. Propone la aplicación de unas

técnicas, cuya finalidad es desarrollar la capacidad creadora, ya que gracias a éstas el estudiante tiene la posibilidad de interactuar consigo mismo y con su entorno, encontrándose:

- a) El tanteo experimental.
- b) La educación por y para el trabajo.
- c) La cooperación.
- d) La importancia del ambiente escolar y social.
- e) La necesidad de crear material para potenciar esas ideas en la práctica educativa (Monteagudo, 2002, p.259).

Otros espacios de aprendizaje planteados por Freinet son:

- a) La imprenta escolar y las técnicas de impresión.
- b) El texto, el dibujo libre y libros de la vida (la metodología natural).
- c) Los ficheros escolares y autocorrectivos, un aprendizaje cooperativo en una biblioteca de aula.
- d) La correspondencia extraescolar.
- e) El plan de trabajo.
- f) La asamblea cooperativa.
- g) Las conferencias por parte de los estudiantes.

El docente desde la perspectiva de Freinet debe contextualizar los conocimientos a la realidad del estudiante, estar a la vanguardia y con una visión democrática de una nueva educación. Las características del perfil del docente que propone son:

- a) Juicio moral autónomo y un pensamiento formal.
- b) Promover potenciar la autonomía intelectual.
- c) Tomar sus propias decisiones.
- d) Adquirir confianza en sus propias ideas.
- e) Tener un pensamiento independiente y creativo.
- f) Ser creativo y poner en práctica su imaginación.
- g) Estimular propiciando ambientes ricos en oportunidades y entornos de aprendizaje interesante.
- h) Incentivar a los alumnos a establecer planes para alcanzar objetivos donde ellos tengan la libertad de elegir sus propios métodos de aprendizaje.

- i) Proveer situaciones en clase donde los niños, jóvenes y adultos puedan formularse sus preguntas e intenten hallar como contestarlas.

#### **2.4.1.6 Lev. Vygotsky.**

Nació el 17 de noviembre de 1896, Orsha, Imperio Ruso, y murió en Bielorrusia el 11 de junio de 1934, Moscú. Psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos dentro de su campo, fundador de la psicología histórico-cultural.

La teoría de Vygotsky formula la construcción de una nueva persona, a partir del aprendizaje, el lenguaje y el conocimiento de las propias necesidades. Introduce el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo como base fundamental de su teoría.

Considerada comola etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás, puede verse como una etapa de desarrollo del ser humano, donde está la máxima posibilidad de aprendizaje, (...), el nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración con los adultos o de sus compañeros, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social. (García, 2000, p. 41)

También afirma que la enseñanza debe estar centrada en la resolución de problemas, a su vez debe ser más democrática y desarrollar competencias en un contexto social y cultural. El desarrollo humano del sujeto se construye en una situación social y cultural específica de fuera hacia adentro; de esta forma la educación se convierte en una herramienta definitiva para el desarrollo de las capacidades intelectuales y sociales de las personas.

La propuesta para la construcción del perfil del maestro según Vygotsky consta de una serie de características que se enuncian a continuación:

- a) Conocer sus propias necesidades y potencialidades.
- b) Tener un pensamiento crítico y autónomo.
- c) Centrar la enseñanza en el niño y enfocarla a la resolución de problemas utilizando el lenguaje como un instrumento de interacción social.
- d) Al enseñar se debe emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que sean relevantes en un contexto cultural determinado.
- e) Conocer la noción de la Zona de Desarrollo Próximo y mostrar las relaciones que existen entre el funcionamiento inter-psicológico e intra-psicológico.

- f) Educar para desarrollar capacidades en las personas de tal forma que sean competentes dentro de un contexto social y cultural determinado.
- g) Conocer la importancia de la cultura, a través de la significación, como fuente del desarrollo individual y de la socialización.

#### ***2.4.1.7 Jerome Seymour Bruner.***

Nació en New York el 1 de octubre 1915. Psicólogo y pedagogo estadounidense, de ascendencia judía, en 1937 se graduó de la Universidad de Duke. En 1941 obtuvo PhD en Psicología de la Universidad de Harvard, donde también fue profesor de psicología evolutiva y social, en 1960 funda el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard.

Desde 1970 hasta 1980 fue profesor de la universidad de Oxford y realizó investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en los niños y estudios sobre el tema de la pobreza y de cómo ésta afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre sus obras están: “Hacia una teoría de la instrucción”, “Acción, pensamiento y lenguaje”, “El habla del niño”, “La importancia de la educación”, “Actos de significado”, “La educación, puerta de la cultura”, “La fábrica de historias”. “Derecho, literatura, vida”.

Desde la teoría de la instrucción, Bruner propone cuatro aspectos importantes: La predisposición hacia el aprendizaje, el modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de manera que sea interiorizado de la mejor forma por el estudiante (andamiaje), la presentación mediante secuencias del material educativo y la naturaleza de los premios y castigos.

Las implicaciones pedagógicas dentro de la propuesta hecha por Bruner son las siguientes:

- a) El aprendizaje por descubrimiento: el profesor motiva a los estudiantes para que ellos mismos mediante diversas actividades descubran las relaciones entre varios conceptos y posteriormente construyan proposiciones.
- b) Diálogo activo: al igual que en el diálogo socrático, tanto el profesor como el estudiante se involucran de manera activa en el proceso de aprendizaje, extrayendo conclusiones y nuevos conocimientos de forma conjunta.
- c) Formato adecuado de la información: es tarea del profesor presentar la información al estudiante en un formato que se adecúe a su estructura cognitiva y a sus necesidades.

- d) Currículo espiral: los contenidos curriculares deben organizarse por niveles de menor a mayor profundidad, dificultad y complejidad.
- e) Extrapolación: las situaciones de aprendizaje deben ser llevadas a contextos diferentes del original, para que el estudiante establezca paralelos y comparaciones.

El aprendizaje es un proceso de asociación y construcción, donde el estudiante al interrelacionarse con su entorno organiza, crea, modifica sus categorías y determinando distintos conceptos. De igual manera, la categorización se relaciona con: selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones, construcción y verificación de hipótesis.

El perfil del maestro propuesto por Bruner, involucra a la cultura ya que posibilita el surgimiento de sistemas simbólicos compartidos, donde los sujetos se relacionen y comprendan el mundo en el que viven para la construcción de su propia identidad y así, el profesor establezca las bases para un aprendizaje cooperativo.

El docente es un mediador entre el conocimiento, es facilitador del aprendizaje diseñando estrategias y actividades acorde con el conocimiento que desea enseñar. El desarrollo es entendido como resultado de los procesos de interacción guiada, y la individualidad del niño tiene lugar en el interior de un marco en cuya organización y funcionamiento el docente juega papel clave.

El docente simplifica al niño la situación para que éste sea capaz de responder de forma independiente, no reduciendo el problema sino proporcionando recursos (andamiajes) para que el niño lo resuelva; contribuyendo a la transferencia del aprendizaje a otros contextos y ayudando al alumno a la construcción de estructuras de conocimiento más complejas. (Ticona, 2011, p.18)

#### ***2.4.1.8 Paulo Freire.***

Dentro de un convulsionado panorama social marcado por la crisis económica mundial de 1929 y el ascenso popular al poder de la Alianza Nacional Libertadora o el Partido Comunista Brasileño, nace Paulo Reglus Neves Freire, en Recife, capital del estado de Pernambuco, el 19 de septiembre de 1921, conoció desde su más temprana infancia las dificultades económicas, y este hecho lo llevó a cuestionarse acerca del papel de la educación en la solución de los males de la sociedad moderna. Realizó estudios de derecho, filosofía y psicología del lenguaje.

Entre 1946 y 1954 tuvo las primeras experiencias que llevaron a iniciar su método de alfabetización. En 1961, participó y colaboró en la fundación del movimiento de cultura popular

de Recife, desde 1961 hasta 1964 hizo un trabajo práctico en el campo de la educación popular, alfabetizando a más de 300 personas, diseñó una campaña de alfabetización con el Gobierno Federal, pero con el golpe militar en 1964, la sociología quedó prohibida y Freire se vio en la obligación de exiliarse en Chile en donde fue profesor de la Universidad de Santiago.

En 1964, Freire es llevado a la cárcel acusado de subversión nacional, agitación política y comunismo. Su formación católica proveniente de las corrientes progresistas hace surgir la teología de la liberación. Freire crea el movimiento de educación popular en Brasil, para sacar al hombre analfabeto de su situación de inconsciencia, de pasividad y falta de pensamiento crítico, busca contribuir a la liberación de su pueblo.

Desde 1970 y hasta 1977 trabajó en la UNESCO como experto en temas de educación, fue catedrático en la Universidad de Harvard, y publicó la “Pedagogía del Oprimido”, su obra más conocida. Desde el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, dirigió los procesos de educación de adultos en Angola, Guinea Bissau, Cabo Verde, San Tomé y Príncipe. Participó en las campañas de alfabetización en Nicaragua, Haití, Granada y República Dominicana.

Su obras incluyen: “La pedagogía del oprimido”, “La educación y la realidad brasileña”, “El propósito de una administración”, “La alfabetización y la conciencia”, “La educación como práctica de la libertad”, “Educación y concienciación”, “Pedagogía del oprimido”, ¿Extensión o comunicación?, “La acción cultural para la libertad” y otros escritos. Cartas a Guinea-Bissau, Los cristianos y la liberación de los oprimidos, Lisboa: Cuestiones Base, La conciencia y la historia: la praxis educativa de Paulo Freire (antología), Multinacional y los trabajadores en Brasil, Cuatro cartas a los artistas y animadores culturales, Conciencia: la teoría y la práctica de la liberación; una introducción al pensamiento de Paulo Freire, La ideología y la educación: reflexiones sobre la no neutralidad de la educación, La educación y el cambio, La importancia del acto de leer, Acerca de Educación (Diálogos), Vol. 1, La educación popular, Todos los Hermanos, La cultura popular, la educación popular, Hacia una pedagogía de la investigación, Aprendiendo de la historia misma, En la escuela hacemos: una reflexión interdisciplinaria sobre la educación popular, Lo que debe hacer: teoría y práctica de la educación popular, El hablar con los educadores, La alfabetización - Lectura del mundo y lectura de la palabra, La educación en la ciudad, Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido, Profesor sí, no tía: cartas a aquellos que se atreven a enseñar, Política y educación: ensayos, Cartas a

Cristina, La escuela se llama vida, A la sombra de esta manguera, Pedagogía: diálogo y conflicto, El miedo y la audacia, Pedagogía de la indignación - enseñando cartas y otros escritos, Por una pedagogía de la pregunta.

La propuesta teórica de Freire nace en 1959 con la ponencia-informe “La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos”. Las ideas presentadas en este documento se mantienen durante toda su vida, evolucionando, y se fortaleciéndose con la práctica:

- a) La educación de los adultos tiene que fundamentarse en la conciencia de la cotidianidad de los educandos.
- b) Los procesos educativos y políticos han de ser horizontales.
- c) La educación de adultos no debe ser un mero instrumento para alcanzar un nivel académico determinado, sino un estímulo para la emergencia sociopolítica del pueblo y una herramienta para la participación en la vida pública.
- d) Algunos de los contenidos han de ser aportados por los educandos.

Un aspecto trascendental de las ideas de Freire gira en torno a las dicotomías como una forma de relación con el pensamiento occidental contemporáneo, en donde cualquier relación se teje en torno a dos fuerzas que se contraponen pero que a la vez se retroalimentan:

1. La relación educación y política: todo acto educativo tiene una dimensión política, no es un hecho neutral en el cual los sujetos se relacionan de manera imparcial, el educador tiene una posición ideológica que se transmite y construye sujetos pasivos o críticos de su realidad.

2. Teoría y práctica, la teoría se construye dialécticamente desde la acción y para la acción, este concepto tiene una clara raíz marxista “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” (Suarez, 2000, p.42).

3. Opresores-oprimidos, esta idea refleja la realidad social Latinoamericana donde las diferentes clases de hegemonías impiden que se legitime la verdadera relación horizontal entre los educandos.

4. Transformación-adaptación, cualquier práctica pedagógica supone unos resultados que transforman la realidad social.

5. Educación bancaria-educación dialógica, el educador no es el único que sabe y transmite los conocimientos al educando, quien tampoco es un sujeto pasivo y sin ninguna experiencia previa; para Freire el proceso educativo es un diálogo en el cual tanto educador y como educando se enriquecen mutuamente desde las propias vivencias que cada uno trae al salón de clase. Él ve percibe a los docentes como intelectuales críticos transformadores, que buscan incentivar la curiosidad epistemológica: enseñar, aprender e investigar en sus estudiantes.

Dentro de su formación profesional el docente debe contemplar los aspectos axiológicos (ética- estética), gnoseológicos (enseñar-aprender-investigar), dialógicos (diálogo docente discente) metodológicos (por qué enseñar, rigor), políticos (la educación no es neutra, es intencionada, todo acto pedagógico es un acto político).

El perfil del docente del siglo XXI contempla: humanidad, autocrítica, seguridad, ética-respeto-confianza, comprender más que juzgar, proximidad, concientización, sencillez-afectividad, diálogo. Los docentes y discentes son actores sociales, que vinculan la teoría con la práctica hacia una praxis pedagógica para lograr la emancipación y transformación social.

#### ***2.4.1.9 Basil Bernstein.***

Uno de los más importantes sociólogos contemporáneos, nació en Londres en 1924 y murió en el año 2000. Sus obras se relacionaron con la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela. Fue profesor emérito de la cátedra Karl Mannheim de Sociología de la Educación, en el Institute of Education de la Universidad de Londres.

Berstein cimentó la teoría desde los códigos sociales educativos y sus consecuencias en la reproducción social. Los conceptos acerca de las diferencias en las clases sociales, en el lenguaje, las relaciones entre la división social del trabajo, la familia, la escuela, y la influencia de las mismas en el aprendizaje.

El problema de la educabilidad le llevó a la elaboración de la teoría de los códigos, que, aunque partía de un enfoque valiente y polémico sobre la desigualdad ante la educación, no contaba con un conocimiento suficiente de lo que realmente ocurre dentro de la escuela y de cómo estas prácticas pedagógicas están en relación sistemática con las ventajas y desventajas de la clase social. (Sadovnik, 2001, p.687)

Para Bernstein, el profesor transforma los códigos sociolingüísticos en códigos educativos, de igual forma, transmite las funciones de producción social y reproducción cultural en el salón de clases, mediante el discurso pedagógico (reglas) que es el dispositivo dominante para la



reproducción cultural y educacional. El profesor tiene prácticas instruccionales directas (pedagogía visible), es un controlador explícito de la situación de enseñanza-aprendizaje a través de la transmisión, secuenciación, velocidad de conocimiento y criterios de evaluación, es también un emisor de soluciones y reduce la posibilidad de toma de decisiones del estudiante.

En las prácticas instruccionales indirectas (acuerdos educador-educandos) hay flexibilidad, de espacio y de elecciones, diversos materiales de enseñanza, integración de áreas curriculares. Promueve nuevas experiencias para el maestro, demanda innovación pedagógica en la organización del conocimiento y una distribución del tiempo más flexible con distintos ritmos de aprendizaje.

Existen dos tipos de discursos en la escuela: la modalidad posicional en la cual el maestro toma siempre las decisiones no hay reciprocidad en las relaciones y la modalidad personal donde hay negociación y participación bilateral.

Las sociedades generan mecanismos no sólo para perpetuarse en el tiempo, sino para que las desigualdades existentes también lo hagan (...). El sistema educativo se basa en una relación de poder entre el profesor y el alumno, las acciones pedagógicas son una forma especial de ejercer violencia simbólica sobre las conciencias. (Sadovnik, 2001, p.687)

#### ***2.4.2 La formación del profesorado: delimitación conceptual.***

Al delimitar el concepto de formación del profesorado es importante partir desde tres aspectos fundamentales: en primer lugar, la caracterización de las fortalezas y las dificultades, en segundo término la reflexión en torno a los principios básicos sobre los cuales se debe realizar dicho proceso y finalmente, la idea de que la formación del profesorado debe darse de manera continua y autoestructurante.

Para que la labor docente sea reconocida como una profesión y su ejecutor como un profesional que brinda un servicio público de reconocido valor social, debe prepararse competentemente ya que es él quien ayuda a los demás en su promoción humana, contribuye para que el estudiante despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura.

La docencia es una profesión sujeta a diversas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto determinado de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela.

Hay que tener en cuenta, que la labor docente es una actividad compleja, ya que el profesor realiza más acciones de las que le son ordenadas o para las cuales fue contratado. Él no se limita

sólo a su trabajo dentro del aula, sino que debe realizar actividades extracurriculares, para las que muchas veces no ha sido formado, como las entrevistas con los padres, la participación en programas institucionales, las actividades extraescolares, las tareas burocráticas, las funciones de tutor, etc.

“Una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad” (Diker y Terigi, 1997: 96).

A la hora de la formación de los profesores, no se pueden dejar de lado ciertos rasgos característicos propios de su labor, los cuales son según Esteve (1994):

1. El ejercicio docente implica multiplicidad de tareas: los profesores hacen muchas cosas más que enseñar, educan a sus alumnos, conviven con ellos, participan en actividades complementarias y extraescolares, se relacionan con padres y otros miembros de la comunidad educativa, etc.
2. Las tareas las pueden desempeñar en una gran variedad de contextos: las escuelas son diversas, como lo es la sociedad y el profesor deberá moverse en diferentes entornos (urbano, rural, marginal, público o privado, etc.), con diferentes grupos de alumnos, de familias, de estructuras organizativas, y con distinta implicación profesional (cargos directivos, tutores coordinadores de ciclo, directores de departamento, etc.), para todas estas actividades debe estar preparado.
3. La complejidad del acto pedagógico: la acción educativa pasa por múltiples dimensiones y la educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el primero es el emisor del saber y el segundo el receptor de ese conocimiento, sino que ahora se interrelacionan otras variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, etc.
4. La implicación personal y el repertorio ético que supone la tarea docente. Transmite en su labor diaria valores de forma consciente e inconsciente, cada acto suyo representa una nueva lección. De igual forma la ética con que desarrolla su labor se constituyen en ejemplo a seguir dentro del salón de clases.

### ***2.4.2.1 Paradigmas sobre la formación del profesor.***

La formación de los profesores ha sido caracterizada a través del tiempo desde dos diferentes paradigmas, los cuales han enmarcado la construcción curricular de las facultades de educación y han determinado el rol que el profesor cumple en el aula de clase. Seguidamente se abordaran los paradigmas técnico-positivista y crítico-reflexivo dando una serie de aspectos específicos a cada uno de ellos.

1. Paradigma técnico-positivista. Este paradigma buscó que el profesor se convirtiera en una persona especializada, con un dominio de la didáctica de manera eficiente y con un bagaje de saberes concretos, medibles y susceptibles de una aplicación casi mecánica. Según N.L Gage (1993) la educación desde el paradigma positivista se caracteriza por poseer un conocimiento preciso, objetivo, sistemático, técnico y muchas veces fraccionado.

El proceso de enseñanza aprendizaje es lineal y definido desde conductas dirigidas por unos objetivos claramente formulados y evaluados, a partir de las observaciones hechas en clase. El grupo de estudiantes no es visto desde las características personales que cada uno posee, sino por el contrario, es tratado como un colectivo homogéneo y unificado, en donde los espacios y oportunidades que se brindan para el desarrollo integral son escasos y en algunas ocasiones casi nulos, ya que la actividad que prima es el cumplimiento de los objetivos.

Al respecto Imbermón(2007) señala que:

Es difícil con un pensamiento educativo único predominante (currículo igual, gestión idéntica, normas iguales, formación a todos por igual etc.) desenmascarar el currículo oculto que se transmite en la formación del profesorado y descubrir otras maneras de ver la educación y de interpretar la realidad. La educación y la formación del profesorado deben romper esa forma de pensar que lleva a analizar el progreso y la educación de una manera lineal, sin permitir integrar otras formas de enseñar, de aprender, de organizarse, de ver otras identidades sociales y otras manifestaciones culturales, y de oírse entre ellos y de oír otras voces, ya sean marginadas o no.

2. Paradigma crítico-reflexivo. Como alternativa al modelo anterior se presentan los modelos basados en la participación activa y crítica profesional. Este es el enfoque que adopta el paradigma interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (Pérez Gómez, 1998).

El profesor crítico reflexivo busca trabajar basado en los contextos que le rodean a él y a sus estudiantes. Se trata de un docente que realiza un esfuerzo serio de contextualización y que huye

de la estandarización. Por lo tanto, sus estrategias son procesos contextualizados y abiertos, alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos.

Ese nuevo desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos, inquietos, investigadores(...) que trabajen colectivamente; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. (Imbermon, 2001. p.11)

El profesor reflexivo se caracteriza por no aplicar directamente estrategias preestablecidas y construir permanentemente procesos innovadores, basado en las necesidades concretas del entorno que lo rodea, convirtiéndose así, en agente activo de la construcción del saber profesional. Este profesor posee variadas habilidades para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso.

#### ***2.4.3La formación continua.***

Los constantes cambios de la cultura obligan al profesional de hoy a actualizarse de manera permanente, es así como el profesor, requiere formarse de manera continua luego de haberse titulado como profesional. Estos procesos reciben varias denominaciones, entre ellas: formación permanente, educación continua, perfeccionamiento docente, actualización docente, etc. A continuación se presentan dos definiciones de educación continua desde las cuales se puede observar la necesidad de educar a través del desarrollo de competencias profesionales.

En primer lugar para Cristhofer Day (2004), el desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente para el beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual de manera individual o en grupos colaborativos, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza; de igualmente, adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional, que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

De manera complementaria para la UNESCO (2008) la formación continua es “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovar los conocimientos, con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” (Pinya, 2008, p.3). Estos procesos de cualificación están determinados por una serie de políticas a nivel nacional e internacional.

#### 1. Clases de formación continua.

a) Acciones orientadas a realizar un cambio a nivel curricular y didáctico directo y permanente en el aula de clase: los efectos no son duraderos si se trata de capacitaciones o talleres esporádicos; pero si por el contrario, dichos cambios cuentan con un seguimiento continuo en el aula por parte de pares y se hace una evaluación que retroalimente la práctica. Estos efectos a mediano y largo plazo se pueden verificar mediante la motivación por parte del educador a realizar cambios permanentes, basados en la reflexión frente a la realidad curricular en el aula de clase.

b) Acciones orientadas a realizar mejoramientos en las prácticas, la inclusión y la gestión de la enseñanza: se trata de comprender los cambios curriculares en el aula mediante la interacción de pares que conforman unidades de apoyo a nivel nacional y que trabajan de manera conjunta para compartir experiencias exitosas.

c) Acciones a partir de la implementación de reformas educativas: desde el desarrollo de estudios gubernamentales, surgen reformas educativas insertadas dentro de planes generales de gobierno, que buscan elevar el nivel académico de las instituciones con más bajo desempeño escolar, es entonces cuando se emprenden planes de mejoramiento en la cualificación docente tendientes a elevar dichos promedios. (Pinya, 2008, p.7)

2. Problemáticas asociadas a la formación continua: como todo proceso de mejoramiento, la educación continua está siempre inmersa en una problemática desde una dualidad de factores que la limitan, por un lado se encuentra la motivación que debe tener el docente para acceder de manera personal a dicho proceso y por otra, la obligatoriedad de los cursos que debe tomar. Los problemas que limitan el desarrollo de los planes son:

a) Falta de un apoyo continuado en el tiempo, por parte de los entes gubernamentales a las experiencias exitosas de los profesores.

b) Escasa evaluación permanente, con el fin de implementar mejoras a los procesos ya existentes.

c) Políticas educativas limitadas, el acceso a dichos procesos requiere que los docentes cuenten con una serie de incentivos, que les permitan cierta flexibilidad de horarios, además, de estrategias de permanencia que garanticen la culminación de los programas de formación.

d) Duración de las actividades y tiempo de permanencia dentro de las mismas, la formación debe ser sostenida en el tiempo y no darse de manera esporádica y dirigida de manera masiva, sin tener en cuenta intereses y necesidades personales de los educadores; está demostrado que la formación esporádica y con poco nivel de profundización, no permite una correcta apropiación de los conocimientos.

e) Al incluir instituciones externas de formación continua se debe realizar un proceso de regulación y evaluación permanente, que permita verificar la calidad de los estándares ofrecidos en dichos programas, de manera similar se debe vigilar si éstos corresponden a los que en realidad se llevan a la práctica.

3. Estrategias para la formación continua. Gustavo González y José Barba en su investigación *Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual* (2014), proponen una serie de estrategias que pueden de manera directa contribuir al proceso:

a) Seminarios continuos. Concebidos como espacios de debate, éstos dan la posibilidad de interactuar con expertos en las áreas de pedagogía y currículo, así como el compartir experiencias a partir de la reflexión. Dentro de los principales beneficios de los seminarios están: La utilización de principios teóricos relevantes en el análisis de las prácticas docentes; La realización de actividades de observación y práctica docente en un ambiente caracterizado por la posibilidad de reflexión, control y perfeccionamiento; La estimulación de la capacidad investigadora mediante actividades como la observación, el análisis curricular y la investigación activa; El desarrollo en el profesor de la capacidad de autoevaluación y de colaboración con otros profesionales dentro de un contexto de aportaciones mutuas” (González y Barba, 2014, p.401)

b) La investigación acción. Elliot (1993) propone la investigación como una forma participativa de conocer, y reflexionar en torno a la realidad educativa, para luego proponer acciones que conlleven implícitos nuevos procesos investigativos.

c) Forum de profesores. Es una estrategia metodológica que permite la interacción con otros educadores para compartir y reflexionar acerca de las propias experiencias y las que surgen al

interior de la escuela, a partir del contexto en el cual se desarrollan; las reuniones tienen un carácter permanente y no tan formal como lo es el seminario, lo importante aquí, es guiar al docente hacia una reflexión en torno a la pregunta: ¿Cómo mejorar la práctica diaria?

d) Diarios de clase. Son la forma como los docentes registran de manera escrita lo que sucede en el salón de clase, con el fin de recolectar la información necesaria para generar un proceso crítico y reflexivo, que lo lleve a modificar las acciones pedagógicas, para lograr mejores desempeños y motivación por parte de los estudiantes.

e) Historias de vida. Son todos los relatos realizados en primera persona en donde el educador se sitúa como protagonista de su realidad pedagógica y que permite recoger un importante material emocional.

f) Autoetnografía. González y Barba (2014) conciben la etnografía educativa como un método de investigación ampliamente utilizado, este método reflexivo individual, le permite al educador ser a la vez investigador e investigado, diluyéndose así la frontera entre lo social y lo personal.

#### ***2.4.3.1. Modelos de formación continua.***

Los trabajos investigativos realizados por Sparks y Loucks-Horsley (1990) proponen cinco modelos de formación continua del profesor:

1. El modelo de formación orientada individualmente: El docente se encarga de planificar y seguir las actividades de formación, de este modo, determina sus metas y efectúa una valoración de sus propios intereses y logros.

2. El modelo de observación - evaluación: La mayoría de los docentes, escasamente, han recibido juicios acerca de su actuar en el aula y “en ocasiones manifiestan la necesidad de saber cómo están afrontando la práctica diaria para aprender de ella” (Sánchez, 2009, p.30). La retroalimentación recibida por parte de los compañeros luego de la observación de las clases, es una veraz fuente de información, ya que ésta brinda datos de primera mano acerca de los aciertos y fallas que se comenten dentro de la clase.

3. El modelo de desarrollo y mejora: Se genera en el momento que los docentes participan en actividades de mejora de la institución educativa a partir de proyectos didácticos, con el fin de solucionar problemas respecto al proceso de enseñanza en su escuela.

4. El modelo de entrenamiento institucional: El trabajo colaborativo al interior de las instituciones se convierte en un motor que impulsa los procesos educativos, ya que los profesores se convierten en protagonistas de su propia formación, y la asumen de manera más responsable y efectiva cuando ésta se da dentro de una comunidad educativa, que cuando se hace de manera individual.

#### ***2.4.3.2 Motivaciones de los profesores respecto a su formación continua.***

La formación continua del profesor adquiere gran relevancia en la educación debido a que es una necesidad para actualizar los conocimientos pedagógicos y además es una respuesta a las transformaciones sociales que requiere el ejercicio docente, con la finalidad de mejorar la calidad educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el escenario escolar.

Por esta razón, “la necesidad general de formación permanente se ve agudizada si se quiere evitar el estancamiento, la rutinización y la impermeabilidad de los sistemas escolares ante cualquier tipo de renovación, reforma o innovación educativa” (Lester, 1988; Vonk, 1988; Samper, 1990, citado por Biscarri, 1993, p.222).

Desde esta perspectiva, es importante vislumbrar las particularidades y exigencias del desarrollo profesional y las motivaciones que orientan al profesor a realizar actividades de formación permanente, además se relacionan con su quehacer docente, es decir, con su rol profesional y las situaciones en las cuales lo ejerce.

Así, los profesores invierten su tiempo en actividades de formación permanente siempre y cuando aprendan el uso de instrumentos metodológicos y pedagógicos para realizar su labor profesional. También, entre otros factores motivacionales se encuentran: “presiones y compromisos sociales, motivaciones docentes o profesionales, status profesional, atractivo de la actividad, condiciones materiales y otros particulares” (Biscarri, 1993, p.231).

- Presiones y compromisos sociales: Es la influencia de factores externos, como los organismos de administración educativa, que presionan a los profesores a participar en actividades de formación permanente.
- Motivaciones docentes o profesionales: A través de éstas se pretende mejorar el actuar educativo y el desarrollo de las competencias profesionales.



- Status profesional: se asocia con la reputación profesional en el escenario escolar y con el incremento económico en los salarios laborales de los profesores.
- Condiciones materiales: Referida a la organización logística de las actividades de formación permanente.

La formación continua juega un papel transcendental en el desarrollo del profesor, por consiguiente permite realizar una transformación en sus prácticas pedagógicas y por ende, mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje y la calidad educativa. De este modo, la formación permanente responde a las necesidades y motivaciones del profesor y de la escuela, ya que mejora el desarrollo de las diversas capacidades del educando, con lo cual se trata de responder a los innumerables desafíos de la sociedad actual.

El profesor se concibe como un sujeto esencial dentro del proceso educativo, donde su actuar debe ser activo y protagónico frente a las nuevas demandas de la sociedad. De este modo, la escuela y el aula se convierten en espacios importantes de saber, en los cuales se encuentran diversas condiciones y componentes que facilitan o dificultan la enseñanza y el aprendizaje.

Así, el docente debe caracterizarse por ser autónomo, comprometido con su profesión y ético, lo cual requiere que dentro de su profesionalización se presente una formación permanente, concebida como “un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (Camargo, et al., 2004, p.81).

En este contexto, se plantea que en la formación del profesor se interrelacionan cuatro aspectos fundamentales:

1. Las disciplinas. Las necesidades de formación del docente se relacionan con el saber científico provenientes de las áreas del currículo.
2. El saber pedagógico. Elemento teórico y práctico para que el docente comprenda y oriente su práctica.
3. La práctica pedagógica. Es necesario que ésta se entienda como objeto de investigación, ya que se caracteriza por ser dinámica, compleja y problemática, de ahí que, el docente desde su formación profesional debe responder a las exigencias de la escuela y la sociedad actual a partir del uso de diversos métodos, estrategias y actividades.

4. Vínculo entre teoría y práctica. Es importante que la formación del docente se encamine a relacionar los planteamientos teóricos con la acción práctica, ya que ésta permite enfrentar los problemas que cotidianamente se viven en el escenario escolar.

En ese orden de ideas, se percibe que la formación continua responde a las necesidades propias del profesor, puesto que muchas veces sienten inseguridad al realizar sus prácticas pedagógicas y por ello usan métodos autoritarios que restringen el desarrollo personal de los educandos.

Por esta razón, es urgente que la escuela y los diferentes entes de la educación decidan apropiadamente la formación que deben recibir los docentes en servicio, acorde con los objetivos institucionales que se manejan; además se deben tener en cuentas los intereses del docente, de los estudiantes y de la comunidad educativa en general. Así, la formación docente “debe ser considerada precisamente como un proceso capaz de ayudar a los docentes a reorientar sus necesidades de aprendizaje a fin de poder desempeñar una función más profesional y autónoma” (Torres, 1996: 496, citado por Camargo, et al., 2004, p.91).

Por otra parte, la formación permanente se encuentra relacionada con la investigación, puesto que el docente debe asumir un rol de investigador, donde reflexione sobre sus prácticas pedagógicas y las interrelacione con las exigencias del aula, lo cual conlleva a que el docente sea un sujeto transformador de su quehacer educativo y genere pensamiento crítico en su contexto escolar.

Desde allí, se permite que los estudiantes no busquen un solo método para comprender la realidad, sino que logren observarla e interrogarla a partir de diversas posturas para que posteriormente enfrenten situaciones problemáticas y tomen decisiones autónomas, éticas y responsables.

La formación continua se destina a las exigencias de la sociedad y la escuela actual, lo cual supone que los docentes no pueden ser reproductores de las políticas, sino que participen y den a conocer sus necesidades en el escenario escolar, que permitan situar los problemas presentados en su práctica pedagógica y encontrar alternativas de solución. De forma que, el profesor se convierte en un sujeto participativo y crítico, que asume una responsabilidad social y ética en el proceso de enseñanza a través de diversas metodologías y estrategias didácticas que conllevan a que los estudiantes aprendan significativamente y sean también sujetos de cambio social, con el fin de generar una calidad en la educación actual.

### ***2.4.3.3 La formación continua en el mundo y en algunos países de América Latina.***

La Formación continua hace parte de las políticas gubernamentales en muchos países que adelantan procesos tendientes a mejorar la calidad de su educación, en el siguiente apartado se hace un análisis de algunos ejemplos en este campo.

- En Sudáfrica, la Universidad de Western Cape (UWC) y la Facultad de Educación han venido adelantando durante las últimas décadas un programa de formación continua para maestros a partir de un enfoque práctico reflexivo, el cual conjuga mediante la teoría y la práctica el desarrollo de cuatro competencias: la primera trabaja los aspectos pedagógicos y didácticos, la segunda aborda la comunicación dentro y fuera del salón de clases, la tercera de orientación del proceso pedagógico de los estudiantes y la cuarta que es transversal a las anteriores es la reflexión, la cual conlleva según los propósitos de formación a la autogestión del conocimiento, es decir que el maestro una vez finalice sus estudios estará en condiciones de dirigir sus propios procesos de aprendizaje.

- Finlandia. La crisis económica por la que atravesó este país en 1970, lo llevó a replantear su visión frente a la educación, y a convertirla en el eje primordial para construir su concepto de progreso social y económico. La formación continua del profesorado está a cargo del gobierno, el cual costea todos los gastos que ésta genere y facilita las condiciones necesarias para que el docente acceda a ella de manera permanente y sistemática. El profesor tiene la posibilidad de actualizar sus conocimientos, especialmente aquellos relacionados con la pedagogía e investigación en el aula. La creación de una actitud investigativa y reflexiva en torno a su práctica en el salón clases se ha convertido en una de las mayores fortalezas del sistema educativo finlandés, ya que el maestro es un sujeto activo, crítico y propositivo.

- Venezuela. El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de Venezuela (IMPM) busca a través de sus sedes distribuidas por todo el país, contribuir al mejoramiento de la educación mediante la actualización y el perfeccionamiento de los profesionales de la docencia en servicio, promover la investigación sobre nuevas metodologías, técnicas de enseñanza y recursos para el aprendizaje, que permitan la formación y profesionalización óptima del docente en servicio, al igual que la actualización, perfeccionamiento y capacitación del equipo docente en general, como garantía para mejorar la calidad de la educación. Estos objetivos se trazan desde la visión de la formación continua compleja y transdisciplinaria, donde

se concibe que la formación del maestro no es definitiva sino por el contrario se redefine continuamente y de manera vertiginosa, según las necesidades de la sociedad en la que se desarrolla (Peñalver Bermúdez, 2005).

- México. El estudio presentado por la doctora Guadalupe Nancy Nava-Gómez (2014) asegura que en México si ha existido como en otros países de Latinoamérica la formación continua de maestros, pero esta se ha reducido como en la mayoría de casos a talleres, cursos y diplomados establecidos por módulos, pero sin una verdadera organización que trascienda y modifique de manera sustancial a la educación en este país. Las políticas de formación docente han estado sujetas a los intereses gubernamentales, los cuales no han dado a dichos procesos la continuidad, el apoyo, ni la reglamentación necesaria. De igual forma, los docentes acceden a estos cursos de manera fragmentaria ya que las dificultades de tiempo y dinero son grandes al no contar con incentivos que motiven la permanencia en maestrías o doctorados.

- Cuba. La política social desde la revolución cubana ha estado guiada por la frase de José Martí “Ser culto es el único modo de ser libre”, y es así, que han existido diferentes etapas dentro de las cuales se destaca principalmente el interés marcado de tener una política clara de educación, a partir, de la optimización de los recursos humanos y de infraestructura, con el propósito de la “utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel cultural básico pedagógico y psicológico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados” (García Ramis, 2000). La revolución educativa ha caminado a la par de la revolución cubana y ha visto como único camino de liberación la dignificación de la labor docente, desde un presupuesto de formación personal y social sin distinciones. En los últimos 25 años se ha llevado a cabo en toda la isla un plan sistemáticamente organizado de perfeccionamiento en todas las carreras de pedagogía a partir de tres grandes premisas: la formación emergente y acelerada de maestros y profesores, la formación regular y por último la utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel cultural básico pedagógico y psicológico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados(García Ramis, 2000).

La Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, del Ministerio de Educación (MINED) y los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) son las entidades que con políticas plenamente establecidas y organizadas a nivel nacional capacitan de forma totalmente gratuita a todos los docentes ofreciendo cursos pedagógicos, cursos de postgrado, entrenamientos, diplomados y maestrías. Estas modalidades son denominadas: Las estrategias de

Superación, las cuales son obligatorias para todo el profesorado y se brindan de dos formas: la primera liberadas a tiempo completo y la segunda realizada en sus puestos de trabajo; es importante anotar, que ninguna de las anteriores modalidades modifican negativamente el salario del docente y se realizan con toda la colaboración de tiempo para no afectar la vida social y familiar.

- Bolivia, Paraguay y Perú. En estos tres países existen dos tipos de formación para educadores: la inicial recibida en la universidad, y en servicio, a la cual accede el docente de forma segmentada o fragmentaria y por iniciativa propia. No hay los recursos apropiados en cuanto a infraestructura, políticas claras y organizadas a nivel estatal, y apoyo económico por parte del gobierno. Hay cuatro niveles de formación docente claramente diferenciados:

- ✓ Capacitaciones esporádicas: las cuales buscan innovar con metodologías o modelos pedagógicos de actualidad impuestos gubernamentalmente.
- ✓ Especializaciones: recibidas por lapsos de tiempo más prolongados e impartidas por universidades.
- ✓ Licenciaturas: en Paraguay y Bolivia las licenciaturas las estudian docentes en servicio.

La cultura del aprendizaje tanto en los Círculos de aprendizaje como en los Círculos de autoevaluación docente son estrategias que buscan de manera efectiva y optimizando los recursos, capacitar a especialistas en diversas áreas, las cuales a su vez reproducen la información recibida en lugares distantes y a muchos más docentes; dicha metodología funciona bien para algunos casos pero en otros por no decir la mayoría, se convierte en una excusa para que el gobierno ahorre recursos importantes en beneficio de la cantidad y no de la calidad. Varios países europeos y fundaciones entre ellos España, Alemania, Bélgica y Fundación Ford, contribuyen de manera directa mediante la cooperación técnica con donación, presupuesto y créditos para permitir el acceso de más docentes al proceso de formación desde el servicio.

En Perú, desde 1996 se organizó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) cuyo objetivo central es: “ofrecer a los docentes de Educación Primaria y secundaria la oportunidad de actualizar sus conocimientos en relación con el Nuevo Enfoque Pedagógico Constructivista, para analizar y poner en práctica nuevas metodologías de trabajo activo, participativo e integrado y el sistema de evaluación coherente con este planteamiento”. (Ministerio de Educación: 2001)

- Chile. Desde 1990 el Ministerio de Educación a través del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica) ha promovido en Chile un concepto más amplio de formación en servicio al buscar abrir y profundizar nuevas líneas de aprendizaje, más acordes con las necesidades del país “Se define como propósito fundamental de esta política el de favorecer el desarrollo profesional docente, mejorando efectivamente las prácticas de enseñanza y logrando así un mejoramiento de la formación y los aprendizajes de los alumnos” (Beca, 2002).

Actualmente y luego de analizar los factores de la escasa repercusión de los programas de formación en servicio, se han establecido desde el gobierno tres estrategias para mejorar el impacto que tendrá sobre la educación esta serie de procesos, son: los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente, las Pasantías Nacionales y la Red de Maestros; todos estos esfuerzos tendrán algún impacto en el nivel educativo, si se articulan con proyectos a corto, mediano y largo plazo, los cuales a su vez deben responder a las necesidades reales de los maestros en el aula de clase.

#### ***2.4.34. Otras miradas críticas acerca de la formación continua del profesorado.***

Henry Giroux, ha fundamentado la teoría social crítica de la institución escolar, sus planteamientos han evidenciado que la élite destruye los valores democráticos detrás de una supuesta postura liberal, ha desenmascarado las desigualdades estructurales, las cuales hacen que en las escuelas públicas no se prepare adecuadamente a los estudiantes para asumir roles activos y críticos frente a su propio destino. El proyecto que fundamenta la obra de Giroux puede sintetizarse “como un intento de formular una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa” (Giroux, 1990, p.13). La tarea para los educadores es comprender que la enseñanza es una forma de política cultural que analiza las relaciones raciales, de clase, sexo, y poder mediante la legitimización de las ideologías hegemónicas.

La obra de Giroux está dividida en dos etapas: La primera encierra los ensayos iniciales realizados en 1970, en los cuales se analiza la relación de la escuela con el orden social, moral, político y económico del entorno. Influenciado entre otros por Basil Bernstein, Antonio Gramsci,

Paulo Freire, y los representantes de la Escuela de Frankfurt especialmente por Theodor Adorno, Marx Horheimer, Herbert Marcuse y Walter Benjamín; él reformuló el concepto de cultura y de escuela como simple sitio de reproducción social y cultural. La segunda etapa inicia en 1980 y centra su interés en la resistencia estudiantil, influenciado por el sociólogo Anthonni Giddens, y plantea la idea de espacios dentro de la escuela que le permitan al estudiante construir identidad, política, sentido social y cultural desde las diversas subjetividades, permeados por la regulación moral. De igual manera, aclara que es difícil vivir alejado de una ideología y que es de imperiosa necesidad para la escuela poner al descubierto las reglas ideológicas de formación que ésta maneja de modo directo o indirecto. En su obra *Educación Under Siege* (1993) habla de la escuela como esfera pública democrática y le da al profesor la tarea de descubrir cómo sus estudiantes construyen el significado de sus vidas como esperanza y posibilidad a través de la experiencia.

El papel transformador de la educación descansa en gran parte sobre el profesor, Giroux formula un nuevo rol con una fuerte influencia desde John Dewey, quien también considera a la escuela como una esfera pública democrática en donde el discurso de dominación de las clases más favorecidas se manifiesta en conocimientos impartidos, organización social, ideología de los profesores y relaciones estudiante-profesor.

Así mismo, un nuevo discurso de los docentes como intelectuales transformativos debe dirigirse a contrarrestar pedagogías hegemónicas, proporcionar a los estudiantes las habilidades sociales necesarias para actuar en sociedad con sentido crítico y acciones transformadoras.

Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general. (Giroux, 1999, p.35)

A partir de las ideas anteriores surge una categoría dentro de la propuesta de pedagogía crítica, es la de docente intelectual transformativo, con tres características esenciales: en primer lugar, une el pensamiento con la acción en contra de las hegemonías imperantes, en segundo término, cuestiona los intereses institucionales y finalmente analiza cómo la cultura y la política someten de manera asimétrica y directa el poder en la escuela. El docente intelectual transformativo debe unir la reflexión y la acción en contra de las injusticias sociales para llevar a que sus estudiantes interpreten de manera crítica su realidad.

Desde Gran Bretaña y los Estados Unidos ha surgido la nueva sociología de la educación con una dura crítica a la educación tradicional, al considerarla como desprovista de politización y legitimadora de ideologías sociales, económicas y culturales. A partir de los planteamientos de Paulo Freire se formula la pregunta “¿Cómo conseguir que la educación sea tan significativa que se convierta en crítica y, cómo sería liberadora?” (Giroux, 1990). Freire analiza el analfabetismo como una forma de alienar y cosificar a los grupos oprimidos, los cuales se mantienen en una “cultura del silencio”; para él la comprensión del presente es decisiva, ya que así el docente puede ver el significado de las instituciones actuales como algo dado, pero a la vez, como un punto de partida dinámico para formular posibilidades creadoras de nuevos y diferentes sentidos.

En diversos países del mundo se han llevado a cabo reformas educativas, las cuales han considerado diferentes aspectos, pero desafortunadamente, el educador sigue siendo visto únicamente como un técnico superior, encargado de llevar a la práctica las directrices llegadas desde el gobierno, elaboradas por un grupo de expertos ajeno siempre a la realidad educativa de la escuela. En este plano de relaciones educador-gobierno no hay espacio para la crítica, la proposición o sugerencia de nuevos modelos pedagógicos y currículos, el docente simplemente está expuesto a la implantación de diversas propuestas pedagógicas, las cuales debe seguir de manera pasiva.

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y finalidad de la preparación del profesorado. (Giroux, 1990, p 171)

Los currículos impuestos por el gobierno, desde una racionalidad intelectual en las facultades de educación, han hecho del docente un repetidor pasivo de contenidos, ya que dentro de su formación pedagógica y específica, no se encuentran espacios que le permitan conjugar desde la crítica, el análisis y la proposición de posibles soluciones a las problemáticas sociales y culturales que existen en el aula de clase. El estudio de la Teoría Crítica de la educación en los planes de estudio de las licenciaturas, le puede dar al futuro educador la posibilidad de construir nuevas posturas epistemológicas, para interpretar, evaluar y proponer salidas frente a las diversas formas de dominación imperantes.

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen en el aprendizaje de “cómo enseñar”, con “qué libros” hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. (Giroux, 1990, p.174)



Desde este orden de ideas Giroux plantea la construcción de un nuevo perfil de docente, entendido desde dos principios fundamentales: el “profesional de la reflexión” y un “intelectual transformativo”. En primer lugar, el docente debe convertirse en un “profesional de la reflexión”, ya que en su práctica diaria en el aula de clase, su labor principal debe girar en torno a favorecer en el estudiante, diversas formas de pensamiento autónomo, las cuales lo lleven a proponer soluciones frente a las problemáticas sociales de su entorno. En segundo término el educador es “intelectual transformativo” porque desde la enseñanza diaria integra, reelabora y resignifica tanto la teoría como la práctica, “Los profesores deben ser intelectuales transformativos que combinen la reflexión y la práctica académica con el propósito de educar a ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, 1990, p.177).

De igual manera Philippe Perrenoud hace un aporte a este tema y parte desde la caracterización de las competencias que necesita el profesor de hoy, para enfrentar el panorama de incertidumbre y crisis por el que atraviesa la profesión. En el libro “Diez nuevas competencias para enseñar” (2004), él propone un listado de competencias para redefinir el trabajo en el aula, a partir del estudio profundo de la definición de competencia desde Le Boterf, Altet, Barbier, Paquay, Gervais, Descoionges y del referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996. Es así como para Perrenoud (2004):

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. A partir de tres elementos: Los tipos de situaciones de las que da un cierto control. Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión. La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real. (p.168)

Perrenoud (1996) propone diez familias de competencias agrupadas a partir de una secuencia determinada por el nivel de complejidad de cada una de ellas y a la vez la interrelación existente entre las mismas.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Se piensa que es en la escuela donde el estudiante va aprender y a memorizar conocimiento desde una educación bancaria como la denomina Paulo Freire, pero lo verdaderamente importante es que el profesor sea un “diseñador y animador de situaciones de aprendizaje” como lo afirma Perrenoud donde la enseñanza se dé teniendo en cuenta a los alumnos mediante un intercambio de ideas y de conocimientos, a fin de

que los ejercicios y experiencias de la clase sean significativos para los estudiantes y también para los mismos docentes.

a) Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. El alumno trae consigo su historia de vida y todas las experiencias que ha ido recopilando en la interacción con las demás personas, es decir, no llega al aula sin conocimientos; por lo tanto, el docente debe tener en cuenta este aspecto fundamental para seguir aportando a la construcción del saber científico y cotidiano.

Así, el profesor que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata de reencontrar la memoria del tiempo en la que todavía no sabía, de ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario. (Perrenoud, 2004, p.19)

El profesor centra el proceso de aprendizaje según el nivel de los alumnos, lo cual permite una mejor comprensión de los temas a tratar.

b) Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje. Es necesario que el estudiante ante todo comprenda y asimile de manera favorable el conocimiento a pesar de los inconvenientes que se presenten en el proceso de aprendizaje.

c) Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento. Los objetivos de clase serán de vital importancia para alcanzar los fines propuestos y las actividades estarán encaminadas a desarrollar competencias. Por esta razón, necesario que el alumno a través de un proceso de intercambio de ideas llegue al planteamiento de una investigación, teniendo en cuenta que el interés frente a ésta sea despertado por el docente, con la finalidad de que los estudiantes comiencen a desarrollar una profundización enmarcada según sus inclinaciones y expectativas sobre el tema a tratar. Además el docente debe proponer temas de la actualidad que afectan a los estudiantes, con lo cual los aprendizajes serán significativos en el contexto en el que se desenvuelven.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Es necesario que en cada clase, el docente esté observando el progreso de sus alumnos según un enfoque formativo. Se tendrá en cuenta que el aprendizaje y su progreso sean significativos para cada estudiante; de igual manera, deben aumentar en cantidad de acuerdo al nivel de complejidad de las competencias.

a) Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. En la clase se propone una temática cercana a la realidad del estudiante, para que éste asuma el conocimiento como un desafío, de esta forma, se conocerán las apreciaciones que él tiene sobre el tema, y se comenzará a construir conocimiento desde un escenario próximo tanto

a estudiantes como a educadores, lo cual les permitirá, de manera conjunta asumir un papel como gestores de cambio social.

b) Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Es importante tener en claro los objetivos antes de iniciar con la práctica educativa, para llevar presente la flexibilidad como una cualidad que permite redireccionar la enseñanza según los intereses y realidades de la comunidad educativa.

c) Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Relacionar la teoría y sostener la actividad de aprendizaje, es tarea del profesor tener en cuenta el nivel de asimilación que los alumnos van teniendo sobre el tema tratado y solucionar de manera dinámica las problemáticas que se vayan suscitando en el proceso de aprendizaje.

d) Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. Este objetivo permite que el docente esté apoyando al alumno para que aprenda y razone sobre el tema planteado y de esta manera profundice y comprenda.

e) Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión. Es vital mantener la motivación y el interés sobre el tema abordado en clase, para que los estudiantes adquieran un rol protagónico en el proceso de aprendizaje que los incite a reflexionar y participar en torno a problemáticas reales, para ser capaces de tomar decisiones y plantear alternativas de solución que conlleven a transformar su propia realidad. Su progreso será evaluado según el grado de asimilación y comprensión del tema a través de controles periódicos de competencias en esta área.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1931) es retomado por Perrenoud para introducir la idea clara según la cual cada estudiante necesita un proceso diferente de construcción de competencias, a partir de los conocimientos previos que trae al aula. El docente está en la imperiosa necesidad de conjugar todas las individualidades de sus estudiantes y elaborar procesos de enseñanza que reconozcan la diferencia y a partir de ella construyan competencias cada vez más complejas.

a) Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase. Los grupos homogéneos resultan de una educación que tiende a eliminar las diferencias, en un afán por crear uniformidad en las formas de pensamiento y de acción. La mezcla de estudiantes de diversas edades, capacidades e intereses, resulta un ambiente propicio para la construcción de una sólida identidad, en donde se estimulan las fortalezas y de manera conjunta se trabaja para solventar las debilidades.

b) Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. Perrenoud propone la creación de espacios que sobrepasen el año escolar y vayan por ciclos según el interés, motivación y necesidad de los estudiantes. La educación tradicional, ha encerrado en años escolares cada una de las áreas de conocimiento, condicionándolas a un tiempo y espacio reducidos, lo cual limita y encierra a estudiantes y educadores dentro de una organización rígida y estandarizada. “La gestión de una clase tradicional es el objetivo de la formación inicial y se consolida a voluntad de la experiencia. El trabajo en espacios más amplios precisa nuevas competencias. Unas giran en torno a la cooperación profesional” (Perrenoud, 1998).

c) Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades. La inclusión dentro del salón de clase de estudiantes en situación de discapacidad o con situaciones especiales de aprendizaje, ha obligado al educador a desarrollar de manera conjunta con los especialistas de la psicología, dispositivos didácticos especiales y nuevas competencias específicas, que le permitan sin descuidar a todo el grupo, interactuar de forma adecuada con dichos estudiantes.

d) Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua. “Sin duda, trabajando en equipo pedagógico, se puede pedir a los alumnos destacados que hagan el papel de monitores. Entre alumnos de edades más cercanas, también se puede favorecer ciertas formas de contrato didáctico para algunas tareas” (Perrenoud, 1998). El trabajo en equipo guiado por el educador tiene efectos y resultados mucho más alentadores que la misma clase tradicional, la participación activa de los pares en este proceso ha demostrado que se comparten conocimientos de una forma más recíproca e igualitaria, conservando siempre el sentido de horizontalidad, el cual se pierde cuando es siempre el docente quien tiene la palabra y dirige de manera única el aprendizaje.

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo. El deseo y la motivación por aprender por parte de los estudiantes, han sido tareas que se le han entregado al docente como una labor más por desarrollar, es de suponer que él debe generar un amor hacia el conocimiento, a pesar de todas las situaciones personales que el alumno trae al aula; esta labor no debería estar únicamente a cargo del maestro, ya que se dejan de lado, una serie de variables que desestabilizan y obstaculizan este proceso. Perrenoud habla de una serie de “competencias de tipo didáctico, epistemológico y relacional”, para enfrentar esta ardua tarea:

a) Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido de trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. La planeación de

situaciones de aprendizaje que sean efectivas tanto para los estudiantes que desean aprender como para aquellos que no tienen este deseo presente en su actitud, representa un reto para el docente, la eficacia en el diseño de estas actividades y la transposición didáctica se deben tener siempre presentes en estos dos grupos de estudiantes.

b) Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones. Perrenoud propone la institución de un consejo de alumnos con varios tipos de reglas y de obligaciones, un lugar donde sea posible observar y analizar detenidamente el programa propuesto por el docente y el desarrollo de éste por parte de los estudiantes.

c) Ofrecer actividades de formación con opciones. La variedad de propuestas que se construyen en el salón de clase de manera conjunta entre el docente y los estudiantes, buscan eliminar la estandarización del conocimiento, la homogeneidad en las actividades “son vías equivalentes para lograr los mismos objetivos” (Perrenoud, 1998, p.64).

5. Trabajar en equipo. La escuela como un escenario complejo y dinámico supone la necesidad de que los educadores trabajen colaborativamente entre sí, con lo cual se comparten conocimientos sobre la labor que se desarrolla en el aula, a fin de agrupar criterios que permitan alcanzar una interdisciplinariedad, desde diferentes estrategias y materiales que le posibiliten a los estudiantes construir significativamente los conocimientos que se imparten en la escuela.

De esta manera, la colaboración entre los profesores contribuye a la transformación de las prácticas educativas en el aula escolar y genera una interdependencia positiva, en donde ellos se comprometen con una meta determinada para que ésta beneficie al equipo en su totalidad; de esta forma, los educadores aportan información, recursos, instrumentos, métodos y diversas habilidades que contribuyen a proponer un cambio en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En ese sentido, la finalidad del trabajo en equipo posibilita que los educadores y la escuela puedan afrontar los diferentes desafíos de la actualidad como situaciones de violencia, intolerancia frente a la diversidad, exclusión, fracaso escolar, baja calidad educativa, entre otros; de manera que, frente a este tipo de situaciones, el educador debe concebirse como un sujeto responsable y crítico que toma decisiones y participa activamente con los demás educadores y la comunidad educativa para transformar las situaciones problemáticas y promover actitudes de convivencia en la escuela. “Aprender a trabajar en equipo, constituye una de las tareas de la educación de hoy, promueve un hábito participativo para la solución de conflictos, potencializa

aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales que generan aspectos muy positivos para el logro del aprendizaje” (Torres, 2010, p.244).

Por consiguiente, el trabajo en equipo permite construir un tejido social entre los educadores y la comunidad educativa, a partir de relaciones democráticas y participativas, asumiendo compromisos colectivos en torno al bienestar en la escuela, desde un constante diálogo y toma de decisiones, con el propósito de que los educadores adquieran capacidades ineludibles para resolver distintas situaciones con autonomía, crítica, respeto y acciones transformadoras que favorezcan a la convivencia.

6. Participar en la gestión de la escuela. Los educadores están en la obligación de participar en los proyectos curriculares del escenario educativo en el que se encuentran, con el propósito de provocar un cambio en las prácticas sociales y educativas, dicha transformación será posible, en la medida en que se trabaje colaborativamente con otros educadores, de tal forma que, los proyectos a desarrollar sean pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de la comunidad educativa.

En otras palabras, es necesario crear comunidades profesionales de docentes que trabajen conjuntamente en proyectos educativos concretos y pertinentes a su contexto, lo que exige condiciones organizativas y laborales que refuercen el criterio propio, la toma de decisiones de los docentes y las oportunidades para aprender unos de otros. (Díaz, 2010, p.7)

De este modo, se pretende que la participación de los educadores sea colectiva, lo cual permite escuchar, planificar, debatir y llegar a un consenso para tomar decisiones apropiadas a la realidad de la escuela, mediante lo cual se podrá enfrentar las incertidumbres y conflictos en ésta.

A partir de esta concepción, se plantea que es importante que exista una participación de los estudiantes en el escenario educativo para que sus intereses, necesidades, sueños o deseos sean escuchados y adquieran protagonismo en favor de la solución de las problemáticas educativas. Por ende, con la colaboración de los estudiantes se establecerán relaciones armoniosas con los educadores, basadas en una comunicación eficaz y el diálogo constructivo.

De esta forma, será posible atender a las iniciativas de los estudiantes, construyendo una comunidad de iguales a partir de la comprensión mutua entre los agentes de la comunidad educativa, lo cual posibilita una emancipación de los estudiantes. Así, la escuela se convertirá en un espacio de prácticas participativas y democráticas donde se promueva la construcción de personas responsables, críticas, autónomas y reflexivas.

7. Informar e implicar a los padres. Es fundamental también la participación de los padres, puesto que ellos son un elemento que permite fortalecer la enseñanza y la formación de los estudiantes; de modo que, se podrá establecer un vínculo armonioso entre padres y educadores, en donde no existan temores por parte de los primeros a realizar cambios en sus prácticas pedagógicas, sino que por el contrario el educador escuche atentamente las sugerencias de los padres de familia para promover procesos de enseñanza significativos y acordes a la realidad de la escuela.

Suele pasar que la falta de asunción del papel de los padres como coeducadores y el desconocimiento de los procesos, estrategias, metodologías etc. de la participación, hacen que las tutorías grupales e individuales de los padres como espacios participativos queden reducidas a la celebración de dos reuniones; una al principio y otra al final del curso académico. (Navarro, 1999, p. 10)

Por esta razón, es primordial que los educadores y padres promuevan escenarios de reflexión a través del diálogo, en el que se acepte al otro, se respete la diferencia, se escuchen las diferentes propuestas y se solucionen los conflictos mediante el consenso, en aras de contribuir a la calidad de la educación y de vida de los estudiantes.

A manera de resumen, la escuela debe contribuir a que las personas desarrollen la capacidad de establecer relaciones, de pensar, de examinar dificultades y de tomar decisiones apropiadas para crear espacios en los que se fomente la creatividad, la equidad, la libertad y el pleno ejercicio de los derechos humanos; en donde además, tanto estudiantes como profesores asuman una posición crítica y argumentativa frente a las diversas problemáticas sociales; por tanto, el conocimiento impartido por el docente no puede desligarse de la realidad de los estudiantes a fin de que éste sea pertinente, pueda ser aplicado en otros contextos y así, el aprendizaje sea adaptable a la solución de problemas en situaciones reales.

8. Utilizar las nuevas tecnologías. Es primordial que hoy en día en la construcción de los currículos, se contemple el uso de las nuevas tecnologías ya que los individuos que asisten a las escuelas nacen en una cultura informática, y el deber de los educadores es integrarse en el universo de sus alumnos; de la misma forma, si la escuela no ofrece una enseñanza que resulte útil en el exterior, corre el riesgo de descalificarse tildándose de obsoleta.

Como lo cita Perrenoud, la escuela no puede pasar por alto lo que sucede en el mundo, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC o NTIC) permanentemente transforman de forma espectacular la comunicación, pero también el trabajo y las ideas.

Para Perrenoud es muy importante que los docentes utilicen diferentes herramientas de enseñanza de la informática, en las que propone la utilización de programas de edición de documentos, a través de los cuales se brinda la posibilidad a los estudiantes, de tener acceso a nueva y actualizada información, no sólo de su contexto, sino del entorno universal que los rodea, dejando de lado el papel del docente como el único conocedor y poseedor de los conocimientos, como tradicionalmente se venía haciendo. De igual manera, se deben explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza, generando en los educadores competencias y conocimientos que facilitaran operaciones o manipulaciones que son imposibles o desalentadoras con el papel. Estos programas informáticos, lograran generar en el docente del siglo XXI, habilidades de investigación, tratamiento de datos, comunicación o decisión permitiendo mejorar la calidad de sus actividades escolares.

Los programas informáticos de asistencia en el trabajo de creación, permitirán al educador mejorar el rendimiento y la coherencia de su trabajo, obligándolo a planificar, decidir, encadenar operaciones, orquestar y unir recursos, además de agilizar las operaciones mentales y cualidades de rigor, memoria, anticipación, regulación, etc.

Finalmente, comunicar a distancia mediante la telemática, permite al nuevo educador, brindar información de calidad y actualizada a través de la consulta de bases de datos y páginas web de toda clase. Tanto docentes como estudiantes, podrán enriquecer competencias como la exploración, la simulación, la investigación, el debate, la construcción de estrategias y de micro-mundos. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza permite a los docentes estar listos para la apertura, la curiosidad y para cambiar de paradigma y concentrarse en la creación, la gestión y la regulación de situaciones nuevas de aprendizaje.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Perrenoud habla acerca de la consideración de cinco competencias específicas al momento de formular y establecer currículos para la nueva escuela: Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad, Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales, Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta, Analizar la relación pedagógica, la autoridad y La comunicación en clase y desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Los educadores deben entender la prevención de la violencia en la escuela, no sólo como la prevención de los conflictos físicos, que ejercen unos individuos sobre otros, sean estos,



estudiante sobre estudiantes, padres de familia sobre estudiantes o educadores sobre estudiantes; sino también, como la prevención a la violencia producida por el ataque a la libertad de expresión, al movimiento, a la dignidad, etc.

Dada la situación socio-afectiva actual de los niños y adolescentes, el educador deberá ser competente en el sentido de ofrecer una educación en la tolerancia y el respeto a las diferencias de todo tipo, contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.

Hoy en día el educador debe estar preparado para afrontar diferentes desafíos tanto en la aplicación de reglas de vida en común en la escuela, como en el entorno que rodea a sus estudiantes; en este sentido, él deberá ser un individuo capaz de vivir en medio de estos conflictos, de manera serena, controlando su angustia, bajo pena de retroceder a la mínima alerta de una autoridad unilateral, sin asumir todas las contradicciones del sistema, ni esperar a que se resuelvan por arte de magia.

10. Organizar la propia formación continua. Uno de los objetivos de la nueva educación, es salir del esquema unitario de las cuatro paredes y en todo este proceso de enseñanza aprendizaje vincular a toda la comunidad educativa que rodea tanto a la escuela como a sus integrantes. En este sentido, el educador de la nueva era, deberá tener la capacidad de integrar de manera competente a todos los involucrados en este proceso educativo posibilitando en el habilidades de organización, fomento a situaciones de aprendizaje, dirección de los aprendizajes, potenciación del trabajo en equipo, participación en la gestión de la escuela, implicación de los padres, servirse de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Todas estas competencias se conservaran siempre y cuando se realice un proceso continuo de educación.

Actualmente se tiene como objetivo construir competencias, más allá de los conocimientos que estas movilizan, recurriendo más a métodos activos y a principios de la nueva escuela, a pedagogías basadas en el proyecto, el contrato y la cooperación. Las competencias de formación que requiere el docente, deben manifestar un respeto mucho más grande por el alumno, su lógica, sus ritmos, sus necesidades, sus derechos, deben interesarse más por el desarrollo de la persona y un poco menos por su adaptación en la sociedad. El tema de las competencias debe ser un tema de formación permanente y continuada, en donde la comunidad educativa deberá articularse como parte del proceso educativo, en busca de un diálogo más equilibrado entre las familias y la escuela.

El docente para el siglo XXI dentro del aula de clases, debe contemplar competencias que se centren más en el estudiante, sus representaciones iniciales y su modo de aprender, deben concebir de una forma progresiva la enseñanza como la organización de situaciones de aprendizaje, más que como una sucesión de lecciones, deben ceder más lugar a las tareas abiertas y al trabajo por situaciones problema, a los métodos de proyecto.

#### ***2.4.4. Competencias pedagógicas de los maestros.***

El profesor debe ser consciente de su labor social, a favor de la calidad de la educación en Colombia, con el fin de que sea un sujeto transformador que construya y reconstruya saberes en el escenario escolar y genere respuestas adecuadas a las diversas situaciones de la realidad actual.

Desde los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (2014) y el ICFES, se concretó que las competencias del profesor son tres primordialmente: enseñar, formar y evaluar.

Estas competencias están directamente relacionadas con la práctica del maestro, los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. La visión de la profesión del maestro no se reduce al estudio de la pedagogía y las distintas disciplinas por separado, pues es a través de la articulación de la pedagogía y la didáctica en el marco de las disciplinas que se logra concretar el aprendizaje de los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje. (MEN, 2014, p.8)

Por lo tanto, dichas competencias permiten mejorar las prácticas educativas de los profesores para así contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

##### ***2.4.4. 1. Enseñar.***

La enseñanza es considerada como una construcción social, siendo una práctica pedagógica y social presidida especialmente por el profesor, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes y contribuir con su formación integral. De hecho el MEN (2014) afirma:

El maestro debe estar comprometido con su disciplina y con sus estudiantes para comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y además, precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por parte de los alumnos. (p. 6-7)

Desde esta perspectiva, el acto de enseñar debe promover aprendizajes significativos que posibilite una educación pertinente y de calidad para el mejoramiento del quehacer docente en el aula, el cual debe estar acorde con las necesidades que la sociedad actual le exige.

En torno a la competencia de enseñar a continuación se realizará un estudio desde dos grandes corrientes pedagógicas:

- La pedagogía tradicional. Inicia según Rodríguez Jorge (2013, p.39) en el siglo XVIII con el nacimiento de la escuela como institución y su culminación se logra en el siglo XIX cuando la pedagogía se convierte en ciencia. Es así que, la pedagogía tradicional se concibe como “un conjunto de principios que moldean el diseño y la ejecución de un proceso de aprendizaje-enseñanza determinado” (Sanjurjo, 1994, citado por Salazar, 2013, p.4).

Así mismo, la “pedagogía tradicional es una concepción educativa basada en el autoritarismo, la estructura jerárquica, la disciplina, los exámenes como único sistema de evaluación y los castigos como métodos educativos” (Ayuste y otros, 2005, citado por Rodríguez, 2010, p.56).

De este modo, la acción pedagógica se sitúa en lo tradicional, donde la enseñanza es considerada como el dispositivo primordial del aprendizaje mediante la cual se reproduce un sistema dominante establecido que perpetúa conocimientos y valores tradicionales. Precisamente, “la pedagogía tradicional aceptó implícitamente unos principios pedagógicos durante un largo tiempo y que éstos constituyen la base para el posterior desarrollo educativo” (De Zubiría, 1994, p.53).

Dentro de los principios pedagógicos tradicionales, la escuela se encarga de transmitir los conocimientos y las normas adecuándolos a sus objetivos, siendo el principal lugar para impartir la enseñanza hacia sujetos que deben obedecer y cumplir las órdenes dadas.

Estupiñan (2012) en su investigación, tiene un acápite denominado Caracterización de la Escuela Tradicional, en el cual toma como referencia a Zubiría (2005) quien incluye a la escuela tradicional dentro del modelo heteroestructurante. A continuación, se detallan los elementos más importantes de dicho modelo.

Tabla 5  
Aspectos relevantes del Modelo Heteroestructurante

Postulado	Maestro	Alumno	Producto
<b>Propósitos</b>	Reproductor y transmisor del conocimiento y de las normas sociales	Receptor pasivo. Retener y reproducir el conocimiento.	Obediencia, adaptación a la sociedad. Repetición mecánica de tareas y del trabajo
<b>Contenidos</b>	Dotar a los alumnos de saberes enciclopédicos	Acumulación de conocimientos aislados e inconexos	Privilegiar el uso de la memoria a corto plazo, pasividad frente al conocimiento
<b>Secuencia</b>	Aprendizaje acumulativo y continuo.	El niño no sabe y debe aprender	Desconocen las etapas, periodos, ciclos y crisis de desarrollo que vive el alumno.
<b>Estrategia metodológica</b>	Transmite el conocimiento a través de la exposición oral y visual	Se limita a atender, imitar y corregir.	Disciplina, atención y aprendizaje memorístico
<b>Evaluación</b>	Constata que los contenidos y las normas transmitidas han sido aprendidas de forma fiel y exacta a como se enseñó	Reproduce exactamente los contenidos, datos, fechas, anécdotas y reglas que se le han enseñado	Incapacidad del alumno para pensar por sí mismo. Copiador y reproductor de la realidad circundante.

Fuente: De Zubiría, 2005. Citado por Estupiñan, 2012. p.27

Siguiendo a Estupiñan (2012, p.27) el modelo heteroestructurante es caracterizado por ser importado, ya que el conocimiento no es generado en la escuela sino que es el fruto de hombres dedicados a descubrir las leyes de la naturaleza para que éstas sean transferidas a los individuos en la escuela. Por consiguiente, en las prácticas pedagógicas tradicionales el profesor, por un lado, se dedica a transmitir conocimientos de forma mecánica y repetitiva, los cuales se consideran como verdades absolutas, apartados del contexto social del estudiante.

Así, el profesor se convierte en el sujeto principal del proceso de enseñanza considerándose la autoridad máxima del aula de clases, de modo que, “es tarea de los maestros enseñar, explicar, los conocimientos y normas de los cuales los niños carecen” (Estupiñan, 2012, p. 24-25).

En consecuencia, el profesor es quien posee el saber, el cual es transferido y depositado a un sujeto que no sabe, razón por la cual el profesor es la persona que educa, enseña, impone ordenes, elige los contenidos y las actividades de enseñanza.

Por otro lado, el estudiante

Adquiere la función de elemento pasivo que puede recibir el saber y que en el momento en el que “tome” la lección podrá reproducirlo, mostrando de paso que además de receptor es acumulador y reproductor de saberes no elaborados por él. (De Zubiría, 1994, p.61)

Así, el estudiante es el objeto de aprendizaje; una tábula rasa en la que se depositan los conocimientos impartidos por el profesor quien debe limitarse a escuchar, corregir y obedecer las normas de los adultos.

De esta manera, el estudiante se convierte en un sujeto pasivo del aprendizaje que repite mecánicamente los saberes y las actividades de la escuela; incapaz de pensar por sí mismo y por ello, debe reproducir los conocimientos e instrucciones dadas por el profesor, sin reflexionar sobre su actuar en la realidad. Por lo tanto, el estudiante es visto como un sujeto incompleto, carente de saberes y capacidades, donde el profesor impone y perpetúa su autoridad a favor de una homogeneización que suprime las diferencias y el contexto sociocultural de los sujetos que aprenden.

- **Pedagogía constructivista.**

El constructivismo es una teoría pedagógica que surge en contraposición a la psicología conductual de los años sesentas, busca analizar los procesos internos del aprendizaje y llenar los vacíos que había dejado la teoría conductual.

De esta manera, el pensamiento constructivista reivindica el papel del estudiante puesto que al contrario de la pedagogía tradicional, lo concibe como un sujeto activo y centro del proceso de enseñanza - aprendizaje; pero él no se encuentra solo en este proceso, sino que es acompañado por el profesor quien se convierte en un facilitador y orientador del conocimiento, permitiéndole al estudiante que construya sus propios saberes a partir de la interrelación que tenga con el medio; al respecto plantea Díaz y Hernández (2002) “que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura” (p.3).

Frente a la pedagogía constructivista han existido diversos escritores y exponentes, entre los que más han aportado a dicha pedagogía se encuentran:

a) Jean Piaget. Que aporta a esta pedagogía el enfoque psicogenético y es quien concibe la adquisición del conocimiento como un proceso que evoluciona en diferentes periodos:

Gutiérrez (citado por Sarmiento 2007) sensorio-motriz (el niño organiza su universo desarrollando los esquemas del espacio, tiempo, objeto permanente y de la causalidad), periodo de la inteligencia representativa (formada por dos subperíodos: preoperatorio y operaciones

concretas), periodo de las operaciones formales (el sujeto no se limita a organizar datos sino que se extiende hacia lo posible y lo hipotético).

Esta forma de concebir al estudiante como constructor de su propio conocimiento, está en línea con los espacios ricos en estímulos, experiencias y la motivación que el profesor le otorga, quien corrobora dichos aprendizajes nuevos a través de las explicaciones que el estudiante le dé.

b) Lev Vygotsky. Desde el enfoque sociocultural, manifiesta que el aprendizaje está condicionado por el contexto (cultura, lenguaje, tradiciones, prácticas culturales, etc.) en el que se desenvuelve el individuo. Con lo anterior, es válido afirmar que el contexto sociocultural posibilita o limita el aprendizaje de los estudiantes, por ello, en el contexto educativo el profesor se convierte en un mediador o una especie de puente entre el estudiante y el conocimiento; tal como lo afirma Díaz y Hernández (2002) “en el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares” (p.10).

c) David Ausubel. Con la teoría del aprendizaje significativo que está en contraposición del aprendizaje memorístico y repetitivo de la pedagogía tradicional.

Díaz y Hernández (2002) explica que “Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva” (p.20). Por lo tanto, el estudiante desempeña un papel activo en vista de que transforma la información de manera sistemática y organizada, razón por la cual al enseñar un conocimiento nuevo se debe activar los conocimientos previos; para ello las actividades deben estar organizadas secuencialmente a fin de adquirir los nuevos conocimientos.

Estos tres autores, aunque difieren en los contextos en los que se desenvuelven, asientan las bases para cimentar la pedagogía constructivista y confluyen en un punto de encuentro cuando plantean que el niño es un agente activo en la adquisición del conocimiento. De igual forma y según Díaz y Hernández (2002) “comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares” (p.10). Otro punto de encuentro entre dichos teóricos radica en la concepción de la construcción del conocimiento, basado en las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda en dicho proceso de construcción (Coll, citado por Díaz y Hernández, 2002).

Como se había señalado anteriormente, la pedagogía constructivista surge bajo la necesidad de reevaluar el papel del estudiante y el profesor dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje y romper el paradigma de la pedagogía tradicional; ya que esta no tenía en cuenta la diversidad de intereses presentes en el aula, de ahí que el acto de enseñar se centraba en llenar de conocimientos a los estudiantes sin tener presente su formación integral; por tanto, surge la necesidad de innovar la educación dándole paso a los principios constructivistas, los cuales le otorgan un nuevo sentido a todos los integrantes inmersos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En este sentido, la pedagogía constructivista considera que el estudiante no es una tabula rasa sino que viene con unos conocimientos previos; en consecuencia, el profesor no parte de la nada en el proceso de enseñanza, asumiendo el rol de facilitador de conocimientos y como una fuente de información. Sin embargo, el profesor no es la única fuente de saberes ya que el estudiante dispone de muchas herramientas que están a su alcance y que están condicionadas por el contexto en el que se desenvuelve; por este motivo se puede señalar que el acto de aprender se puede desarrollar en los diferentes espacios que el profesor le provee, los cuales deben estar llenos de estímulos que motiven al estudiante a aprender. Estos espacios son imprescindibles, dado que le permiten al estudiante encontrarle sentido a la información que a él le llega a favor de desarrollar un aprendizaje significativo. Ante estos planteamientos, Díaz y Hernández (2002) afirman:

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.(p. 13)

En consonancia con lo expuesto, el acto de enseñar del profesor se centra en contextualizar la información que llega a los estudiantes, enseñar a pensar y aprender haciendo, donde el rol del profesor es ser impulsador del acto de aprender, contextualizar los conocimientos y la información nueva; (Díaz y Hernández, 2002) esto implica que la función del profesor no debe ser crear condiciones limitadas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructivista, sino que debe ser un orientador, un guía que explica y delibera sobre las actividades planteadas.

#### **2.4.4.2. Formar.**

Según el M.E.N, la competencia pedagógica del profesor; formar se basa en una reconceptualización y utilización de saberes pedagógicos, los cuales darán paso a la creación de ambientes educativos, propiciando el desarrollo de la comunidad, del profesor y los estudiantes.

De esta manera, se abordan diversos factores como la caracterización física, social e intelectual de los estudiantes, la relevancia del desarrollo cultural de los estudiantes, la comprensión de los propios procesos de desenvolvimiento profesional y el continuo mejoramiento e integración de la práctica educativa con el reconocimiento de la institución como centro de desarrollo cultural y social.

- La caracterización física, social e intelectual de los estudiantes. Valorar la diversidad cognitiva y cultural para la planificación de las actividades de formación y la interacción social de los estudiantes para su consolidación su formación personal y social.
- La relevancia del desarrollo cultural de los estudiantes. La educabilidad estudiantil es tomada en cuenta para el favorecimiento de su formación, la realización de metodologías para intervenir en las socializaciones de la comunidad educativa, los referentes desde la política pública nacional, regional y local, como favorecedores de la formación ciudadana.
- La comprensión de los propios procesos de desenvolvimiento profesional y continuo mejoramiento. Reflexionar sobre su práctica y utilizar sus resultados de su sistematización para conformar una actividad investigativa e intelectual y diseñar estrategias para su cualificación respectivamente.
- Integrar la práctica educativa con el reconocimiento de la institución como centro de desarrollo cultural y social: Los referentes desde la política pública nacional, regional y local como fortaleza del desarrollo de las comunidades educativas, la participación en la construcción de un P.E.I. de acuerdo al contexto y la vinculación de los padres de familia en proceso de formación en colectivo.

#### **2.4.4.3 Evaluar.**

La evaluación educativa, dependiendo del contexto, ha tenido diversas miradas, métodos de aplicación y propósitos, con lo cual en la actualidad se busca que la evaluación potencie las



habilidades, actitudes y competencias de los estudiantes. De este modo, la evaluación ha sufrido transformaciones, donde inicialmente se la asociaba con la medición del conocimiento y el comportamiento; luego comienza a entenderse como un proceso que enjuicia los desempeños académicos y actualmente, la evaluación es comprendida como una valoración que coadyuva a desarrollar facultades y capacidades de los estudiantes de forma integral, donde se lleve a la plena realización del ser humano, concebido como pluridimensional, capaz de actuar y participar críticamente en el entorno que lo rodea.

En el siguiente apartado se hará un breve recorrido de las diferentes concepciones de la competencia evaluar que se han dado a lo largo de los años desde la evaluación como medición, la evaluación como proceso y la evaluación por competencias, para luego mostrar cómo estos conceptos hacen presencia en la escuela actual y dentro de la normatividad vigente.

La definición de evaluación es entendida como un proceso de acciones sucesivas que están vinculadas a la enseñanza - aprendizaje y determinan el desarrollo de los educandos tanto a nivel intelectual como en las habilidades psicosociales. Se evalúan distintos aspectos desde lo cuantitativo (medición de conocimientos o conductas) y lo cualitativo (rasgos o cualidades).

*a. La evaluación como medición.* La medición, pretendió en un primer momento cuantificar con objetividad la conducta de los individuos desde un enfoque conductista, Skinner y Watson, determinaron que se puede observar la conducta de los estudiantes y determinar en qué medida, alcanzan un aprendizaje; ya que el conductismo, describe la conducta en términos de estímulo-respuesta y los comportamientos de manera objetiva observable, medible y cuantificable. Dentro del campo educativo, los aportes de Tyler amplían el concepto.

El proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento. (Citado por. Shinkfield, 1987, p.92)

La evaluación para Tyler establece que se deben alcanzar los objetivos propuestos y para este fin utiliza la observación y la aplicación de test, los cuales se constituyen en las evidencias válidas para medir el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes. Es decir, la evaluación está formulada para cumplir con los objetivos planteados al inicio de la clase.

El maestro que usa objetivos está obligado a especificar los resultados deseados de la enseñanza, saber por anticipado que es lo que los alumnos deben poder decir o hacer al final de la lección (...) los defensores de los objetivos conductuales argumentan que éstos ayudan a los maestros a clarificar sus metas y a ser específicos en

cuanto a los resultados deseados, al seleccionar textos y materiales más apropiados para obtener estos resultados; asimismo, consideran que los objetivos son un instrumento consistente de medición para la evaluación. (Yelon, 1988,p.520)

Entre las actividades más representativas, según Fermín(1992) que se utilizan para evaluar están las siguientes:Pruebas orales, las pruebas escritas o de composición, prueba de libro abierto, examen.(p.45).

*b. Evaluación integral por procesos.*Mediante el modelo humanista que plantea que los seres humanos, son vistos, como, la totalidad o la suma de sus partes, la evaluación debe estar inmersa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los educandos deben ser vistos en todas sus dimensiones, en todo su conjunto: en la esfera escolar, personal, familiar, social, cultural y política. Reconocer que el ser humano es integral y pluridimensional.

La evaluación del hecho educativo es un proceso integral, sistemático, gradual y continuo, que comienza cuando se inicia el estudio de una situación y se continua a través de todo el proceso educativo, culminando con un análisis sobre el desarrollo intelectual, social y mental del alumno. (Fermín, 1992, p.15).

Es pertinente, rescatar apreciaciones de algunos autores que han estudiado el termino de evaluación.

En el concepto de evaluación que aquí se trasluce, se resalta el carácter sistemático de la evaluación y su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta las características del estudiante (físicas, psicológicas, cognitivas y emocionales), supone un paso adelante respecto a la idea del concepto de evaluación como valoración de conocimientos al final del proceso. (Arredondo, 2002, p.4)

Estas palabras reafirman que la evaluación debe ser sistemática, para que el estudiante logre desarrollar capacidades, así la evaluación no se realiza al final de la clase, sino durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Evaluar procesos implica, así, abandonar la óptica de medir o buscar resultados al finalizar un período académico y se centra en los conjuntos o unidades que son lo fundamental durante todo el tiempo de comienzo a fin” (Cayetano, 1996, p.37).

Desde la posición del enfoque humanista, las personas son seres integrales, constituidos por múltiples aspectos personales, sociales y en medio del ambiente holístico e integral, se crece y se desarrollan todas las dimensiones, constituida como una unidad integral.

“La palabra integral nos ubica ante una totalidad del fenómeno educativo. Hay una realidad educativa que está compuesta de partes en su proceso y funcionamiento”(Cayetano, 1996, p.21).

La evaluación integral por procesos está fundamentada desde tres aspectos: en primer lugar, el desempeño que es considerado como el fruto de la interacción con las personas; en segundo término, están las aptitudes que hacen relación con las características internas, necesidades y potencialidades; y finalmente, el rendimiento que es determinado por los logros alcanzados en la construcción del conocimiento. Estos tres procesos se dinamizan a partir de tres dimensiones tales como: Dimensión Práctica, Dimensión Valorativa y Dimensión.

En estos procesos, el estudiante tiene un papel protagonista y participativo en la construcción de sus propios conocimientos; así:

La evaluación integral por procesos es aquella que busca una valoración cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e intersubjetiva; analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso. (Cayetano, 1996, p45)

*c. Evaluación por competencias o valoración de competencias.* La evaluación por competencias valora al individuo en todas sus dimensiones, se apoya en los planteamientos de la psicología cognitiva de Piaget y las etapas de desarrollo.

Los procesos cognoscitivos son los procesos mediante los cuales el hombre adquiere la capacidad para crear conocimiento, para aplicarlo y para sostener justificaciones de lo creado, es decir, para validar social y culturalmente el conocimiento a través de la estrategia de la comunicación. (Sierra, 2003, p.30)

El aspecto cognitivo es fundamental para comprender la valoración de competencias, puesto que:

La adopción de un marco referencial psicopedagógico que se ha denominado “concepción constructivista del aprendizaje escolar” o simplemente “concepción constructivista” sustentada en los modelos interactivos de aprendizaje: actividad y medición psicológica de Vigotsky, aprendizaje y desarrollo cognitivo de Bruner y aprendizaje significativo de Ausubel, y el modelo cognitivo de Piaget, que entiende la enseñanza como una cooperación con los intereses del niño, respetando su ritmo evolutivo y favoreciendo el descubrimiento. (Arredondo, 2002, p. 235)

Estos aportes de los diferentes enfoques y teorías han permitido que el ser humano, sea valorado, no sólo desde el aspecto cognitivo, sino desde una esfera más amplia como un ser integral, compuesto por múltiples dimensiones con las cuales se desarrollan competencias, permitiendo que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones frente a las problemáticas del entorno.

La competencia es construida por el individuo a partir de su experiencia en la vida profesional o personal (familiar asociativa, política, etc.) (...) entonces, ser competente equivale a ser capaz de hacer elecciones, de negociar, de tomar iniciativas, de asumir responsabilidades; en pocas palabras, ser capaz de ir más allá de lo prescrito y hasta lo prescriptible, es resolver situaciones complejas. (Guy Le Boterf, 2001, p53, citado por Denyer, 2007, p25)

La valoración de competencias, permite que los estudiantes puedan interactuar en medio de diversas situaciones alcanzando así niveles de desempeño en los aspectos saber (cognitivo), ser (actitudinal) y hacer(actuar). Así es como, el ser humano comienza a ser evaluado en sus diversas áreas, lo cual determina que a futuro, tenga un desempeño eficaz que le permita tener un punto de reflexión sobre su contexto y desarrollo en diferentes dimensiones. Una propuesta de la valoración de competencias es la:

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional estableció unos los lineamientos y los estándares básicos de competencias, los cuales están regulados para cada nivel de escolaridad y tienen como fin el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor, para que los estudiantes se apropien del conocimiento, y sean evaluados de forma integral.

Según Delors (1969) existen cuatro aprendizajes: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, los cuales son pilares que fundamentan la valoración por competencias. Complementariamente (Tobón, 2005) identifica que: la valoración de las competencias va más allá de la simple emisión de un juicio. Implicando cuatro aspectos que son:

- La indagación: verifica el desarrollo de las competencias.
- Análisis: con la información recogida se decide.
- Decisiones: según los criterios de desempeño, los saberes y evidencias requeridas, se determina el proceso de enseñanza aprendizaje en didácticas, actividades etc.
- Retroalimentación: con la autovaloración de sí mismos, docente y estudiante. Una coevaluación de los compañeros y una heteroevaluación de los docentes hacia el estudiante.

#### ***2.4.4.4. La evaluación desde el marco institucional.***

El Ministerio de Educación Nacional establece la evaluación como el “elemento regulador de la prestación del servicio educativo que permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad”.

Dentro del marco legislativo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia se encuentra como resultado de todo un proceso de socialización, opinión y crítica sobre la evaluación, realizados en diferentes escenarios como mesas regionales de trabajo, foros departamentales y distritales como el Foro Nacional de Evaluación preescolar, Básica y Media, el Foro de

Evaluación de la Educación Superior y el Decreto 1290 del 2009 el cual que establece los artículos relacionados con la evaluación de los estudiantes, los propósitos de la evaluación de los estudiantes, la definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, la escala de valoración nacional, la promoción escolar, la promoción anticipada de grado y la creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, entre otros.

El artículo 1° del decreto anteriormente mencionado se encuentra la definición de evaluación: “la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”.

De igual manera el artículo 3° establece los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes así:

- “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos evaluativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias para apoyar a los estudiantes que presentes debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción del estudiante.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

De Zubiría (1994) expone que:

La evaluación debe realizarse como un proceso diagnóstico en la toma de decisiones, de lo contrario será simplemente una herramienta metodológica de promoción, estimulación o adquisición de conocimientos a través de la cual una institución educativa puede seleccionar el ingreso de un individuo entre un grupo de aspirantes, determinar la promoción de uno de sus miembros, indicar el nivel en el cumplimiento de propósitos. (p.36)

Así mismo, el autor manifiesta que la evaluación cuenta con tres grandes finalidades, diagnosticar, formar y sumar, planteadas así de la siguiente manera: Evaluación diagnóstica, en la que se realiza un diagnóstico para poder tomar una decisión. Evaluación formativa, permite diagnosticar el estado de un proceso educativo con el fin de establecer la pertinencia o no de generar modificaciones en él. Evaluación sumativa, puede determinar la promoción o no de un estudiante a un grado superior.

De Zubiría (1994) además, propone que:

La evaluación debe trabajarse en las distintas dimensiones del ser humano y por lo tanto las finalidades tienen que ser más amplias, más integrales y más sociales. La anterior afirmación la sostiene teniendo en cuenta que se debe entender al hombre como “un ser que ama, piensa y actúa”, es decir, que se desarrolla en una dimensión, valorativa, cognoscitiva y psicomotriz, la evaluación educativa tiene que dar cuenta de cada uno de estos aspectos y su integridad. Y en cada una de estas dimensiones debe tenerse en cuenta las capacidades, el desarrollo y los aprendizajes. (p.37)

De manera complementaria, Álvarez (2003) plantea que se necesita un concepto de evaluación, no para controlar o medir, sino para comprender y fortalecer los procesos formativos que se generen desde la enseñanza (habilidades superiores de comprensión, análisis, síntesis, inferencia y aplicación). De hecho, en la actualidad, el profesor debe desarrollar diferentes capacidades de manera integral, por ende, la evaluación, debe responder desarrollo evolutivo de las competencias de los educandos.

Santos (1999) plantea que:

La evaluación es también un proceso, que se encuentran a lo largo de toda actividad educativa, como una parte esencial en el desarrollo de ésta y no como requisito institucional. Este tipo de evaluación, debe contener unas características tales como: independiente, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colectiva, externa. (p.4-5)

En la revisión de diferentes autores se encuentran varias reflexiones acerca del mejoramiento de la calidad educativa a través de los procesos evaluativos, una de ellas es la de Torres (2010) en la cual plantea la evaluación como:

Un proceso de recolección flexible en el que se debe tener en cuenta: Actividades de los estudiantes en ensayos, desarrollo de guías de trabajo y diferentes productos mediante la orientación del profesor, el rendimiento individual y grupal, la participación en clase, previamente concertada y definida con claros indicadores, las actitudes y valores declarados en los PEI. (p.186)

Finalmente, Frola (2011) esboza un concepto universal para todo el proceso evaluativo “destinado a obtener información, sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al respecto y, con base en ellos tomar decisiones de preferencia tendientes a la mejora de lo que se evalúa” (p.9). Además señala que la evaluación educativa debe tener ciertas características:

- Funcional. Se realiza para alcanzar o cumplir con ciertos propósitos, se evalúa para tener información relevante, enjuiciarla y tomar decisiones mejor fundamentadas.
- Sistemática. Requiere de cierta organización, control regulación y evidencias de los pasos metodológicos necesarios para realizarlas; también es sistémica pues siempre se inserta o concatena con otros sistemas de evaluación más amplios y globales.
- Continua. Debe ser una actividad con diferentes momentos y propósitos.

- Integral.Considerando no sólo aspectos cognoscitivos sino también psicomotrices y afectivos.
- Orientadora.Su propósito es mejora y reorientar la práctica educativa.
- Cooperativa.Proceso socializado desde su concepción, sus fases y procedimientos.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación se basa en el paradigma cualitativo y el tipo etnográfico. Por ende, las técnicas para la recolección de la información fueron: la entrevista a grupos focales, la observación no participante y la revisión documental. Los cuáles serán explicados y justificados a continuación.

#### 3.1. Paradigma cualitativo

Este trabajo de investigación tiene su cimiento en el paradigma cualitativo por lo que abarca y comprende los discursos completos de los individuos, analizando los significados que se dan en una determinada cultura. Además los investigadores estudian la realidad en un contexto, obteniendo como resultado datos descriptivos de acuerdo a los significados de las personas inmersas e involucradas.

Pese a las apariencias, las personas no son pasivas: buscan el sentido de su vida y de los hechos, construyen el mundo a su manera, no de manera general sino concretamente, en su medio donde construyen su identidad. La interpretación es un proceso activo y dinámico. (Watzlawick, 1988)

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que las Instituciones Educativas objeto de estudio son sistemas sociales instaurados, donde los docentes se apropian del contexto y lo transforman.

El presente trabajo hermenéutico, logra interpretar la realidad educativa, específicamente sobre las concepciones, los procesos, los logros y las dificultades de los profesores en cuanto a su práctica pedagógica y formación continua.

#### 3.2. Enfoque cualitativo hermenéutico

La presente investigación pertenece al enfoque cualitativo hermenéutico ya que las personas objeto de estudio no fueron comprendidas de manera aislada, sino dentro de su propio contexto cultural y social de actuación donde se encuentran sus enlaces de identidad y pertenencia con el entorno en el que se desenvuelven. Este hecho permitió analizar la realidad actual de las instituciones educativas y las percepciones humanas; en relación a lo anterior se puede afirmar que:



“Las narraciones y las acciones recopiladas no constituyen letra muerta o cadáveres que pertenecen a un momento congelado; por el contrario, ese contenido está vivo, tiene un destino y ese destino es el mundo que el texto recogido pretende mostrar” (Ríos, 2004).

En este sentido, la presente investigación de enfoque hermenéutico permitió interpretar, describir y comprender las concepciones, procesos, logros y dificultades con respecto a las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar, las cuales hacen parte de la realidad profesoral, partiendo de los testimonios de los profesores que participaron en la entrevista y la observación de tipo etnográfico llevadas a cabo en algunas instituciones educativas del municipio de Pasto.

La recolección de la información se hizo mediante la aplicación de entrevista estructurada la cual se complementó con la observación etnográfica a los profesores en diferentes clases y lugares de las instituciones educativas. La información obtenida permitió conocer desde su quehacer pedagógico las concepciones, los logros, los procesos y las dificultades acerca de las competencias.

### **3.3. Tipo etnográfico**

En la actualidad existen diversas formas de abordar una investigación social y cada una de ellas tiene su validez desde el modelo y el enfoque con el que sean tomados.

Para el desarrollo del tema de estudio de esta investigación, se requirió que los investigadores describieran, interpretaran y analizaran las posturas pedagógicas en torno a las competencias enseñar, formar y evaluar de los profesores en los diferentes centros educativos.

Al respecto, se puede aseverar que la etnografía “acuñada en el ámbito de los estudios antropológicos culturales, significa que es una teoría de la descripción” (Tezanos, 2004); de esta forma el investigador y el trabajo de campo propios de este modelo cumplen unos roles particulares, el etnógrafo es el encargado de registrar la información, analizarla y procesarla e interpretarla por tanto tiene un papel y una responsabilidad fundamental en el éxito o el fracaso del proyecto investigativo.

Por su parte el trabajo de campo tiene como pilar fundamental la observación, “pues éste es el instrumento por excelencia para aprehender la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia” (Lévi-Strauss, 1977, citado por Tezanos, 2004). En este aspecto se manejó una toma

de apuntes en las practicas pedagogicas de los profesores de las diferentes Instituciones Educativas como diario de campo y luego se sistematizaron estos datos en una guia de observacion.

Esta investigacion desarrollo las siguientes fases:

**Primera fase:** Se realizó el planteamiento del problema, objetivos y metodologia. Se definió como unidad de analisis la poblacion profesoral de cuatro Instituciones Educativas, tres publicas y una privada del municipio de Pasto, tres urbanas y una rural (vease macrocontexto y microcontexto) definiendo como unidad de trabajo la básica primaria y secundaria; seguidamente se realizó una entrevista estructurada al personal profesoral como una tecnica de recoleccion de la informacion. También en esta fase se estructuró el marco de referencia.

**Segunda fase:** Se hizo el trabajo de campo, los investigadores se acercaron a la realidad educativa de las instituciones, mediante observaciones de clase en diversos espacios y entrevistas.

**Tercera fase:** Contiene el análisis, comprensión e interpretación de la información recogida descrita en el anterior fase.

**Cuarta fase:** Se da paso a la información de los resultados descubiertos en las instituciones, a traves de la socialización, con el objetivo de examinar los hallazgos. El equipo innvestigativo reúne la información analizada y la comparte entre el equipo investigador.

**Quinta fase:** Se organizaron y sintetizaron los datos obtenidos, los cuales se analizaron y su resultado final se da a conocer en el presente informe escrito.

### **3.4. Técnicas e intrumentos de recolección de información**

En la investigación se emplearon, la entrevista estructurada, observación no participante y revisión de documentos.

Para la recolección de la información se utilizó: el diario de campo, y la entrevista estructurada, en donde los objetivos fueron la base de las preguntas.

### ***3.4.1. Observación no participativa.***

La expresión observación participante (Tylor y Bodgan) designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (Torres, 1996).

Esta técnica sirvió para adentrarse a la realidad mediante la observación de clases dirigidas por los profesores de las diferentes Instituciones Educativas, donde realizan su trabajo labor. El registro de datos se llevó a cabo con el diario de campo y un cuestionario para su sistematización. (Ver Anexo 2)

En esta investigación fue esencial observar el desarrollo cotidiano de la labor pedagógica de los profesores en las clases, teniendo en cuenta la relevancia de llevar a la práctica las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar, en interacción con los estudiantes y el material didáctico. En esta observación se tuvieron en cuenta la metodología empleada, la planeación de clases, la participación estudiantil y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los datos recogidos a partir de la observación, de la entrevista estructurada y de la revisión documental se contrastaron para establecer si las competencias pedagógicas se encontraban integradas.

La validación de los instrumentos está basada en un estudio piloto con maestros en ejercicio y provocó reajustes en la preguntas, de igual manera se pidió la ayuda de un experto del departamento de lingüística e idiomas que contribuyó con la corrección de estilo de las preguntas.

### ***3.4.2. Revisión y análisis documental.***

Es un lugar común entre los investigadores sociales afirmar que el análisis y la interpretación son dos procesos connaturales a toda investigación social. En efecto, investigar científicamente es construir cierto tipo de análisis e interpretaciones diferentes a las que se dan en otros sistemas culturales como la religión o la vida cotidiana. Ello es más característico de los enfoques cualitativos, influidos por el paradigma (interpretativista), en los cuales la obtención de la información es simultánea a la construcción del objeto de estudio y a la producción teórica sobre el mismo. (Torres, 1996)

El análisis documental permitió acceder a la información sobre las competencias pedagógicas de los profesores, el recorrido histórico de rol del profesor, la formación continua, entre otros; se recurrió al análisis por selección, donde no se estudiaron los documentos en su totalidad sino que

sólo se tomaron los aspectos más relevantes, esto es posible cuando se tiene claro el objeto de investigación.

### 3.4.3. Matriz metodológica.

Los objetivos de la investigación permitieron un diseño de una matriz metodológica, en donde se vislumbra de manera general el proceso de este estudio investigativo y la conexión de sus factores.

Tabla 6.  
*Matriz metodológica*

Objetivo	Pregunta orientadora	Categoría	Instrumento
Determinar las concepciones de los profesores en torno a las competencias: enseñar, formar y evaluar.	¿Qué concepción de las competencias: enseñar, formar y evaluar manejan los docentes en ejercicio de las Instituciones educativas estudiadas?	Concepciones	Entrevista estructurada
Establecer las dificultades y logros relacionados con las competencias: enseñar, formar y evaluar que se adelantan en la escuela actual.	¿Cuáles son las dificultades y logros relacionados con las competencias: enseñar, formar y evaluar en la escuela actual?	Dificultades y logros	Entrevista estructurada
Describir la forma en que los profesores en ejercicio desarrollan de dichas competencias, en la escuela actual.	¿De qué manera los profesores en ejercicio, describen el desarrollo de dichas competencias?	Procesos	Entrevista estructurada Observación no participante
Determinar las demandas de los profesores a programas de formación continua como respuesta a las dificultades detectadas	¿Cuáles son las demandas de los profesores en ejercicio para acceder a programas de formación continua, en respuesta a las dificultades identificadas?  ¿Cuáles son las temáticas desde la formación por competencias pedagógicas, que usted considera se deberían incluir dentro de una propuesta de formación continua para profesores	Demandas de formación continua	Entrevista estructurada

### 3.5 Análisis de datos cualitativos

Luego de la obtención de datos del análisis documental, entrevista estructurada y la observación no participativa, se elaboró la interpretación de estos resultados mediante el método de “Análisis de información cualitativa” de Alvarado, S.V. (1996) y Torres, A. (2001).

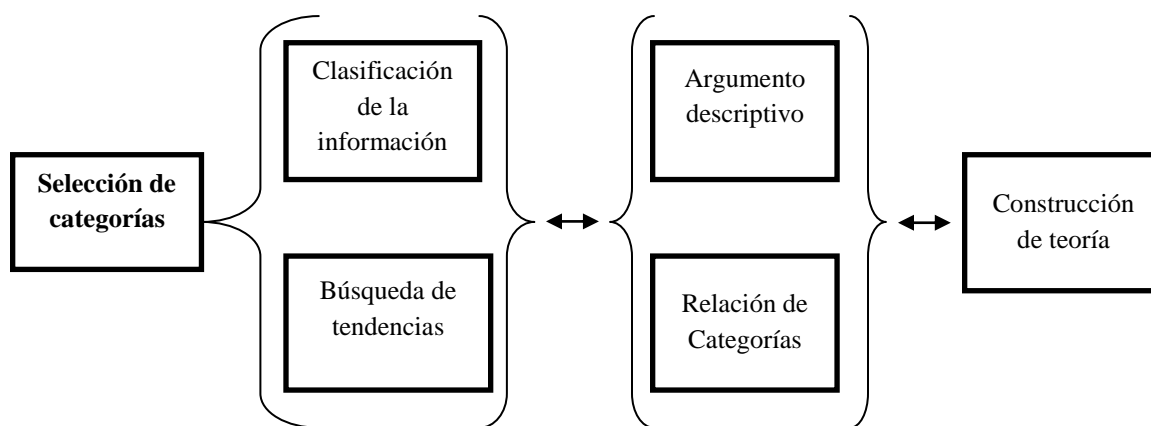


Figura 1. Diagrama análisis de información  
Fuente: (Alvarado 1996, Torres, 2001)

El análisis está conformado por secuencias que comienzan con la selección de categorías, donde son dados unos códigos a los conceptos, instituciones, estudiantes y documentos de la presente investigación evidenciados en la siguiente forma:

Tabla 7.  
Abreviaturas utilizadas en la investigación

Numero	Descripción	Código
*	<b>Instituciones Educativas</b>	<b>I.E.</b>
1	Liceo de la Universidad de Nariño	LUN
2	I.E.M. Nuestra Señora de Guadalupe	NSG
3	Instituto Champagnat	IC
4	I.E.M. Ciudad de Pasto	ICP

Después de la selección de categorías, se dio paso a la clasificación de los resultados que se obtuvieron en la entrevista estructurada al grupo de profesores de la Básica primaria y secundaria, la observación no participativa y la revisión documental, con el propósito de hallar recurrencias acerca de la formación continua de profesores.

Organizada esta información se procedió a buscar tendencias mediante las recurrencias, arrojando como categorías principales: enseñar, formar, evaluar y demandas de formación continua.

Por último se realizó la descripción y el análisis de los resultados obtenidos con relación a las concepciones, procesos, logros y dificultades de las competencias pedagógicas; estableciendo una comparación entre la praxis pedagógica y los fundamentos teóricos de diversos autores

## 4. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 4.1 Un acercamiento a la competencia pedagógica enseñar desde la mirada de los profesores en ejercicio

Para poder entender de una mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), es necesario analizar sus partes: el enseñar y el aprender.

El acto de enseñar, es una actividad que se le ha acuñado al profesor; bajo su responsabilidad está el crear espacios ricos en estímulos propicios para que sus estudiantes aprendan, no desde una educación bancaria sino desde un punto dialógico donde prime el intercambio de ideas y de conocimientos posibilitándole al educando entender la realidad en la que vive y sea capaz de generar cambios que contribuyan al mejoramiento de su entorno; en últimas el acto de enseñar lo que busca es una transformación en la mentalidad del estudiante, Sánchez Ileana (2003) explica que:

El propósito esencial de la enseñanza es la transmisión de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares, que presentan un mayor o menor grado de complejidad y costo. Como resultado de su acción, debe quedar una huella en el individuo, un reflejo de la realidad objetiva, del mundo circundante que, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, le permitan enfrentarse a situaciones nuevas con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación.

Pero, para lograr este gran objetivo que es enseñar, los profesores deben dominar todos los retos que la profesión requiere, entre los que se puede destacar: la problemática social, las necesidades educativas especiales, escuelas de padres, proyectos educativos institucionales, planeaciones institucionales, actividades complementarias, jornadas pedagógicas y cumplir cabalmente con el dominio del saber propio de su disciplina y de la práctica educativa; ante estos dos últimos Cochrane-Smith y Lytle (citado por Avalos, 2009) propone que la labor docente incluye tres tipos de conocimientos:

Al primer tipo lo denominan “conocimiento para la práctica”, o lo que usualmente se entiende por el conocimiento formal académico ofrecido en las instituciones formadoras (...). El segundo concepto es el de “conocimiento en la práctica”. Este se refiere más específicamente al conocimiento que los profesores recogen en forma reflexiva de su experiencia y que se expresa en sus propias narraciones (...). El tercer concepto es el de “conocimiento de la práctica”. Respecto a este conocimiento se introduce como factor el análisis crítico, en la medida en que tanto la generación del conocimiento práctico como su puesta en acción son susceptibles de ser problematizados.

Estas afirmaciones de Cochrane-Smith y Lytle, permiten entender que el saber práctico es fundamental en el proceso de enseñar; pero, éste incluye también un dominio del conocimiento disciplinar (aprender y conocer la disciplina es importante para poder transmitirlos) y una planificación del proceso de enseñanza.

No cabe duda que enseñar en las condiciones que la actual sociedad atraviesa es una labor que tiene cientos de desafíos y un profesor debe estar en la capacidad de enfrentarlos, ante esto Philippe Perrenoud, en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” plantea 10 aspectos que un profesor debe asumir para esta labor; en este párrafo queremos hacer hincapié en la primera competencia denominada por él “organizar y animar situaciones de aprendizaje” en donde manifiesta que la enseñanza debe dar a través de un intercambio de ideas y de conocimientos, para ello es necesario comprender que el estudiante trae consigo una serie de representaciones y que no llega vacío al salón de clases; trabajar a partir de los errores y de los obstáculos del aprendizaje, implicar a los estudiantes en actividades de investigación. (Perrenoud, 2004).

Por su parte el acto de aprender es el resultado del acto de enseñar y aunque éste último es más tangible, el aprender es un proceso que se da al interior del educando y que solo se evidencia cuando él lo pone en práctica o los utiliza de manera adecuada en un contexto real; Kaplún M (citado por Sánchez Ileana, 2003) explica:

Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad.

Desde el enfoque cognitivo se puede afirmar que el acto de aprender se suscita en el interior del educando y que se da cuando existe una transformación y acomodación de la información nueva que recibe; cabe aclarar que el estudiante ya trae consigo unos conocimientos preconcebidos, un visionar del mundo, una historia, una realidad. Desde esta perspectiva el estudiante juega un papel activo dentro de este proceso y deja de ser un agente pasivo como la pedagogía tradicional lo concebía.

Piaget, con respecto al acto de aprender sugiere que éste se da cuando existe una apropiación con el entorno y esa constante interrelación conduce a que se dé una modificación a lo que él llama esquemas cognitivos, estos varían de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo que posea el



estudiante; esta es la razón por la cual el profesor debe tener en cuenta a la hora de enseñar, el nivel cognitivo y los del estudiante.

Piaget también hace una aportación muy importante en relación al acto de aprender al plantear dos procesos que se suscitan al interior del estudiante: la asimilación y la acomodación; la asimilación por su parte es cuando un conocimiento nuevo se introduce en la estructura cognitiva del estudiante, pero para que se logre dicha asimilación el profesor debe hacer una adaptación a través de diversas estrategias y teniendo en cuenta los esquemas que el estudiante posea, para que esa asimilación se dé de manera armoniosa; la acomodación, es el proceso que permite al conocimiento nuevo acomodarse en los esquemas cognitivos preexistentes y de esta manera generar un equilibrio; cabe señalar que estos dos procesos se producen de manera constante en los individuos y hacen parte de la adaptación a los nuevos cambios que el entorno presenta.

Doménech (2012) afirma:

La asimilación supone la incorporación de nuevas experiencias al marco de referencia actual del sujeto, es decir, a sus esquemas previos, a lo que ya sabe. (...) La acomodación es el proceso inverso, es la modificación de los esquemas actuales para dar cabida al nuevo conocimiento y reequilibrar, así, el desequilibrio producido.

Entonces es pertinente decir que en el proceso de enseñanza- aprendizaje, la enseñanza existe para el aprendizaje y viceversa, que tanto el estudiante como el profesor son los protagonistas de dicho proceso y es donde existe una interacción constante de cada uno.

El PEA es estructurado, complejo y a la vez armónico, éste debe ser planificado orientado por unos fines o propósitos que a través de diferentes estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas deben ser alcanzados, claro está que el PEA está condicionado por el contexto en donde se desarrolla y busca formar una clase de sujetos sociales que sirva para mejorar las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas de su entorno.

Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los fines o resultados, previamente concebidos como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos. Como expresión del encargo social que se plantea a la escuela reflejan el carácter social del proceso de enseñanza, sirviendo así de vínculo entre la sociedad y la escuela. (Bravo y Cáceres, 2006, p.3)

Por otra parte es importante tener presente que en el PEA debe ser un acto creativo, que integre diferentes formas de adquirir y de brindar conocimientos, como lo explica Stenhouse (citado por Sarmiento, 2007) “la enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante varios medios”.

El anterior análisis hecho al PEA permite entender que si bien el estudiante es el protagonista, del profesor emana una gran responsabilidad puesto que es él quien lidera y orienta este proceso, por tal razón el rol que desempeñe a la hora de enseñar será el condicionante principal para generar o no aprendizajes en sus estudiantes. Esta razón ha llevado a investigar en algunas instituciones educativas de la ciudad de Pasto cómo los profesores desarrollan procesos de enseñanza.

Al estudiar la realidad regional se observa que hay variedad en la forma cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza, incluso que no se los puede clasificar en una teoría pedagógica particular sino que hay procesos eclécticos que abarcan varias teorías, modelos, estrategias, etc.

#### 4.1.1 Concepciones.

A partir del análisis cualitativo de las respuestas de los profesores a la entrevista y las observaciones de clase realizadas, se puede evidenciar que frente a la categoría enseñar (A) se desprende la sub categoría concepciones (A1) y tras su análisis se evidencian dos tendencias: constructivista (A1a) y tradicional (A1b). Ver Tabla 8

Tabla 8.  
*Concepciones de la enseñanza*

Categoría	Cód.	Sub categoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1a	“Proceso en el que el profesor orienta y define unos conceptos académicos, para luego poner en la práctica con los alumnos, enseño teniendo en cuenta las capacidades y potencialidades de los niños, así me convierto en un asesor del conocimiento que quiero que ellos aprendan”.	A1a1
Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1a	“Como el trabajar junto con el estudiante, no solo en la adquisición de conocimiento sino en la apropiación de ellos para que se conviertan en significativos y valiosos, para ello es importante tener en cuenta los saberes previos que posee”.	A1a2
Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1a	“Compartir mis conocimientos para que el estudiante desarrolle sus competencias teniendo en cuenta mis experiencias, las de él y la realidad en la que vive”.	A1a3
Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1b	“La enseñanza es transmitir los conocimientos adquiridos de un tema determinado utilizando herramientas útiles para que haya un aprendizaje concreto”	A1b1

Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1b	“Enseñar es transmisión de conocimientos, donde se busca un objetivo o logro determinado a través de una metodología”.	A1b2
Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1b	“Enseñar es un acto de instruir con claridad a un grupo de personas que requieren un aprendizaje a saber de cualquier tema de su contexto o de la cotidianidad”	A1b3
Enseñar	A	Concepciones	A1	Constructivista	A1b	“Enseñar es la acción de lograr aprendizaje en sujetos que reciben una instrucción en cualquier área del conocimiento”; “instruir, indicar el camino hacia el aprendizaje”.	A1b4

La primera tendencia que se desprende de las concepciones es la constructivista (A1a), esta señala que “la enseñanza es una actividad sociocomunicativa y cognitiva que dinamiza los aprendizajes significativos en ambientes ricos y complejos (aula, aula virtual, aula global o fuera de ella) sincrónica o asincrónicamente” (Sarmiento, 2007 p.20).

Por ende, se entiende que el acto de enseñar debe tener en cuenta las siguientes acepciones:

1. Es un proceso dialógico en el que el estudiante y el profesor tienen una relación horizontal e incluso complementaria, puesto que los saberes del uno pueden complementar los del otro.

2. El profesor no parte de la nada, sino que cuenta con los saberes previos que posee el estudiante.

3. Para desarrollar aprendizajes significativos el docente debe ofrecer espacios ricos en estímulos.

4. Los conocimientos nuevos que han de enseñarse deben ser contextualizados y condicionados a la realidad sociocultural del estudiante.

Desde esa visión, surgen tendencias que se enmarcan en los enfoques propios de la pedagogía constructivista; por consiguiente, se puede resaltar el siguiente testimonio que muestra cuál es la concepción de la enseñanza:

*“Proceso en el que el profesor orienta y define unos conceptos académicos, para luego poner en la práctica con los alumnos, enseñando teniendo en cuenta las capacidades y potencialidades de los niños, así me convierto en un asesor del conocimiento que quiero que ellos aprendan (A1a1)”.*

Dicho testimonio permite evidenciar la visión psicogenética, puesto que el profesor tiene en cuenta el nivel del desarrollo intelectual del estudiante, que es medido por las capacidades y potencialidades que él posee; también señala que el estudiante comprueba en la práctica la utilidad de los conocimientos adquiridos, a través de la construcción de sus saberes; además el profesor se define a sí mismo como un asesor o facilitador del aprendizaje.

Así mismo, es notoria la presencia del enfoque cognitivo en las concepciones de enseñanza de algunos profesores de la ciudad de Pasto, en donde se resalta la importancia de desarrollar aprendizajes significativos:

*“Como el trabajar junto con el estudiante, no solo en la adquisición de conocimiento sino en la apropiación de ellos para que se conviertan en significativos y valiosos, para ello es importante tener en cuenta los saberes previos que posee (A1a2)”.*

El aprendizaje significativo se cimienta en el rol activo del estudiante frente a la información y el profesor es quien tiende puentes cognitivos y motiva al estudiante a construir y reconstruir conocimientos. Pero el aprendizaje significativo no necesariamente tiene que ser por descubrimiento directo, sino que el estudiante lo puede hacer a través del aprendizaje verbal siempre y cuando sea significativo, ante esto Díaz y Hernández (2002) explican que:

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas. (p.20)

Por lo tanto, el anterior testimonio muestra que el acto de enseñanza se realiza a través del acompañamiento a fin de que el conocimiento sea esquemático, significativo y desarrolle las habilidades cognitivas del estudiante.

De igual modo, es conveniente señalar la presencia de visiones sobre el acto de enseñar enfocadas hacia el aprendizaje sociocultural; para tal motivo se toma el siguiente testimonio en el que el profesor define el acto de enseñar como:

*“Compartir mis conocimientos para que el estudiante desarrolle sus competencias teniendo en cuenta mis experiencias, las de él y la realidad en la que vive (A1a3)”.*

El testimonio citado esboza una concepción de la enseñanza en la cual el profesor y el estudiante cumplen roles cooperativos, donde la enseñanza es recíproca, dado que el conocimiento del uno puede complementar el del otro, además es fundamental el contexto del estudiante ya que allí se apropia verdaderamente de los saberes.

En consecuencia, los testimonios evidencian la presencia de la pedagogía constructivista; donde se señala que el proceso de enseñanza - aprendizaje es dinámico, dialógico y participativo de tal forma que hace factible la construcción y reconstrucción de conocimientos; así mismo

tiene en cuenta el contexto sociocultural, y las condiciones psicológicas de los estudiantes permitiendo la acomodación interna del conocimiento.

Por otra parte, la segunda tendencia motivo de análisis, corresponde a la concepción tradicional (A1b), ya que en las instituciones educativas del municipio de Pasto motivo de esta investigación, aún coexisten prácticas educativas tradicionales, basadas en transmitir conocimientos y normas mediante los cuales se genera un aprendizaje repetitivo y memorístico. A pesar de las reformas educativas, los profesores presentan una fuerte resistencia a abandonar prácticas antiguas, descontextualizadas y rutinarias; “esto no debe extrañarnos ya que así actúa la tradición. Se impone, se establece y se produce casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacer ver como eterno lo que sólo es temporal” (De Zubiría, 1994, p.50).

De manera que, la enseñanza tradicional pretende:

La adquisición de un nuevo saber sin contemplarse preconcepciones y experiencias anteriores, recepción individual de un nuevo saber ya acabado sin sentido, prácticas didácticas para adiestrarse a partir de la experiencia artificial, y aprendizajes individuales en interacción con escasas fuentes de información. (Salazar, 2013, p.8)

Desde esa perspectiva, existe una concepción tradicional de la enseñanza, asentada en la transmisión de los conocimientos dados por el profesor, donde los estudiantes se dedican a la recepción de la información, la cual exige una memorización y repetición de los saberes transmitidos, que son desvinculados de la realidad. Algunos testimonios ilustrativos son:

*“La enseñanza es transmitir los conocimientos adquiridos de un tema determinado utilizando herramientas útiles para que haya un aprendizaje concreto (A1b1)”*; *“enseñar es transmisión de conocimientos, donde se busca un objetivo o logro determinado a través de una metodología (A1b2)”*.

Estos testimonios presentan rasgos característicos de la pedagogía tradicional, en vista de que el profesor adquiere el papel principal en el acto de enseñar, desempeñando el rol de transmisor de los conocimientos, los datos, las reglas y las órdenes a los estudiantes, quienes se convierten en receptores pasivos y depósitos de saberes tradicionales. En consecuencia, la enseñanza se convierte también en un acto de instrucción, según afirman los profesores:

*“Enseñar es un acto de instruir con claridad a un grupo de personas que requieren un aprendizaje a saber de cualquier tema de su contexto o de la cotidianidad (A1b3)”*; *“enseñar es la acción de lograr aprendizaje en sujetos que reciben una instrucción en cualquier área del conocimiento”*; *“instruir, indicar el camino hacia el aprendizaje (A1b4)”*.

Con respecto a lo anterior, se puede expresar que el profesor es quien dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a un grupo de estudiantes que requiere una serie de

conocimientos, por ende, el profesor concentra la autoridad, la palabra y la toma de decisiones a través de la mecanización y rutinización de los conocimientos en los que los estudiantes son objetos del aprendizaje, incapaces de pensar por sí mismos, razón por la cual deben reproducir las instrucciones ordenadas por el profesor.

#### 4.1.2 Procesos.

La siguiente subcategoría resultante del análisis de las entrevistas y cuestionarios, es el proceso de enseñanza (A2), en donde se evidencia que lo que más emplean y tienen en cuenta los profesores de algunas instituciones de Pasto a la hora de enseñar son los conocimientos previos (A2a), el contexto (A2b), el uso de estrategias didácticas (A2c), técnicas variadas (A2d) y el desarrollo de competencias (A2e). Ver Tabla 9

Tabla 9.  
*Procesos de la enseñanza*

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
Enseñar	A	Procesodeenseñanza	A2	Conocimientos previos	A2a	“Realizo una revisión de los pre-saberes que el estudiante posee, luego se realiza la explicación fuerte del tema a trabajar”.	A2a1
					A2a	“Indagar ideas previas del tema a tratar. Explicar con base a los conocimientos generales de los estudiantes. Profundizar en la temática con diferentes estrategias didácticas. Formulación de preguntas”.	A2a2
					A2a	“Motivación continua -mirar los conocimientos previos-explicación”.	A2a3
					A2a	“Comienzo clase indagando los conocimiento de los estudiantes, se realiza una motivación alusiva al tema después se inicia con el tema y se realizan las debidas explicaciones y se realiza una actividad”.	A2a4
					A2a	"Motivación, activación de saberes previos, conocimiento y comprensión del tema, práctica y profundización".	A2a5
					A2a	“Para el estudio de la voz primero hago un ejercicio para ver sus conocimientos y experiencias del canto luego a partir de ahí comienzo	A2a6

Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Contexto	<p>corrigiendo errores para poder avanzar con lo nuevo que es la respiración y luego los demás ejercicios de técnica”.</p> <p>“Contextualización de situaciones aterrizadas a su vida práctica, motivación y afecto constante. Acercamiento a la necesidad del aprendizaje específica del grupo con el que se trabaja”.</p>	A2b1
					<p>“A partir de sus experiencias o el contexto donde viven se realizan presentaciones orales utilizando el idioma extranjero. Posteriormente se dan a conocer las conclusiones de la presentación y expresan ¿para qué les sirve para la vida? Finalmente, los demás compañeros autoevalúan la presentación al igual que la suscrita”.</p>	A2b2
Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Contexto	<p>“Particularmente con ejemplos cotidianos que involucren conceptos a tratarse, vidas de escritores importantes, lo cual ofrece al estudiante indicios del tema a tratar”.</p>	A2b3
					<p>“Generalmente parto de generar dudas sobre algo cotidiano a la que quizás nunca nos habíamos interesado, pero que es común esto a través del juego se intenta resolver y se va a la aplicación en contextos reales de maneras creativas, donde se nota el interés de ellos siguiendo ciertos parámetros”.</p>	A2b4
					<p>"Cuando explico economía tomo ejemplos más sencillos de la vida cotidiana, o cuando hablo del medio ambiente les describo como era el Valle de Atríz hace más de 20 a 30 años y como se ha ido transformando nuestra ciudad hasta hoy”.</p>	A2b5
					<p>“La enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante donde prima la interacción del estudiante con el entorno y de donde el estudiante abstrae el conocimiento se busca que el estudiante desarrolle habilidades de a partir del saber y saber hacer”.</p>	A2b6
					<p>"Contextualizar los nuevos saberes mediante ejemplos de la vida cotidiana, donde los aportes de los estudiantes sean el eje central; todo con el fin de permitir se empiece un proceso</p>	A2b7

Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Uso de estrategias didácticas	A2c	de indagación e hipótesis y así facilitar la conexión de saberes previos con los que estén estudiando. En esta práctica, no solamente se observan como resultados la evocación de saberes previos, sino también la reconstrucción de otros relacionados con la temática central".	A2c1
					A2c	"Enseñanza problémica que parte de las situaciones que vive el niño o que el docente crea".	A2c2
					A2c	"Mediante el planteamiento de preguntas que lleven al estudiante a despertar su interés y curiosidad con ello permitir el proceso de experimentación a través del cual pueda apropiarse del conocimiento y aplicarlo en su realidad".	A2c3
					A2c	"La enseñanza problémica donde en el grupo de estudiando se propone una situación problema que genere contradicción, para llegar a una posible solución o a la reflexión propendiendo por un pensamiento crítico".	A2c4
Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Uso de estrategias didácticas	A2c	"Se indagan a sí mismos sobre los conocimientos que tienen en torno a la pregunta para luego resolver a través de acciones, conceptualizaciones y vivencias de su realidad".	A2c5
					A2c	"El desarrollo de preguntas problemáticas que dan paso al estudiante a realizar un análisis crítico de la pregunta y a brindar respuestas teniendo en cuenta el contexto que le rodea".	A2c6
					A2c	"El análisis de un problema asociado con la postura crítica que puede darse frente a la solución de este".	A2c7
					A2c	"A través del hábito de la lectura, comprensión y análisis de texto desarrollando talleres, guías de análisis e interpretación de textos".	A2c8
					A2c	"Le comunico al niño que es lo que va a aprender, luego indago sobre ello, me apoyo en videos que centren la atención del niño, lo motive y lo explote, acto seguido la explicación correspondiente".	A2c9
A2c	"A través de una clase con diapositivas dar a conocer un temática en específico, luego leer más sobre dicho tema y socializar información y realizar						



					A2c	análisis”. “Sabido que los estudiantes deben presentar pruebas saber, se recurre al análisis de lecturas, análisis de datos, utilización de tecnologías en el aula, etc.”.	A2c10
Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Técnicas didácticas	A2d	“Tema, hipótesis, preguntas, consultas (diversas fuentes), lectura, fundamentación, respuestas, explicación, síntesis (conclusiones), sugerencias, en la cotidianidad del diario vivir. Tratado en la acción dinámica del compartir y debatir ideas”.	A2d1
					A2d	“Utilizo una formación humanista por medio de ejercicios teatrales, clown hospitalario para enfocar y capturar la atención que apoyan la forma en que el conocimiento llega al estudiante”.	A2d2
					A2d	“Motivación sobre el tema a estudiar, Lluvia de ideas sobre la temática y formación de preguntas orientadoras, exposición dialogada de la temática a estudiar, taller de aplicación o de resumen de la temática evaluación”.	A2d3
					A2d	“Se debate constantemente teniendo en cuenta los argumentos propios haciendo del ambiente del aula un espacio de conversación”.	A2d4
					A2d	“Inicialmente se busca motivar a los niños a través de juegos o dinámicas después se realiza una introducción al tema con la utilización de cuentos o fabulas acordes a la edad y finalmente a través de mesa redonda, participación, debates o cualquier estrategia propuesta por los estudiantes se observa que tanto aprendieron y se fortalece orientándolos hacia la practica en su vida cotidiana”.	A2d5
Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Técnicas didácticas	A2d	“Conocimiento previo del tema, socialización, análisis, argumentación, proposición, aplicación en el contexto”.	A2d6
Enseñar	A	Proceso de enseñanza	A2	Desarrollo de competencias	A2e	“Los procesos de enseñanza se ven adaptados y adecuados a las temáticas a tratar, teniendo en cuenta las dificultades previas de los estudiantes. Con ello se buscar superar dichas dificultades y promover el desarrollo de competencias bajo un esquema de participación”.	A2e1

---

Los conocimientos previos es una de las tendencias más marcadas que se evidencian en el proceso de enseñanza desarrollado por los profesores, se puede observar como para ellos es importante conocer que traen consigo los estudiantes, saber con qué recursos cuentan para poder desarrollar procesos que conlleven a la adquisición de conocimientos.

A continuación se muestran testimonios de la tendencia A2a que ilustran el proceso de enseñanza que llevan los profesores y se evidencia la relevancia de los conocimientos previos:

*“Comienzo clase indagando los conocimientos de los estudiantes, se realiza una motivación alusiva al tema, después se inicia con el tema y se realizan las debidas explicaciones y se realiza una actividad (A2a4)”*; *“Para el estudio de la voz primero hago un ejercicio para ver sus conocimientos y experiencias del canto luego a partir de ahí comienzo corrigiendo errores para poder avanzar con lo nuevo que es la respiración y luego los demás ejercicios de técnica (A2a6)”*.

Es importante señalar que para lograr un aprendizaje significativo y duradero en los esquemas cognitivos de los estudiantes es imprescindible realizar un puente o conexión entre los conocimientos que tienen y la información nueva que se pretende integrar en sus esquemas mentales; cabe resaltar que tener en cuenta los conocimientos previos es muy importante ya que sino existe una relación y significado entre la información nueva y la que posee el estudiante muy fácilmente puede olvidarla.

Es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, pues Ausubel piensa que es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza. (Díaz y Hernández, 2002, p.27)

El papel del profesor en el proceso de enseñanza debe ser activo como ya se ha dicho, pero por sobre todo planificado y para activar los conocimientos previos de sus estudiantes es fundamental que se valga de diversas estrategias para lograr aprendizajes significativos, dado que es necesario contar con material y actividades propicias para no caer en la rutina y la monotonía, circunstancias que no favorecen el proceso de aprendizaje, vale señalar que las clases ricas en explicaciones favorecen dicho proceso y en los testimonios de la tendencia conocimientos previos (A2a), se ve ilustrado como a partir de la explicación se puede lograr un buen proceso de enseñanza, lo importante es mantener motivado al estudiante y entender que el acto explicativo favorece la adquisición de cierto tipo de conocimientos, pero para aquellos conocimientos procedimentales y actitudinales se requiere de otro tipo de estrategias; García Madruga (citado por Díaz y Hernández) señala al respecto de la explicación que: dicha teoría está más ligada a una explicación de cómo se adquieren los conocimientos de tipo conceptual o

declarativo; mientras que la adquisición de conocimientos de tipo procedimental, actitudinal o valoral requiere de otros elementos teóricos-epistemológicos.

El anterior análisis lleva a concluir que es muy importante tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante puesto que representan los referentes desde donde un profesor parte “ya que sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté “bien elaborado”, poco será lo que el aprendiz logre” (Díaz y Hernández, 2002, p.30).

En la tendencia referente al contexto (A2b), es importante recordar el aporte hecho por Lev. Vygotsky a la educación con su psicología sociocultural, cuya teoría sustenta que los niños adquieren conocimientos en la medida en que interactúan con el ambiente que los rodea, así mismo esta teoría pone en conocimiento la Zona de Desarrollo Próximo que explica lo que el individuo está en capacidad de aprender por sí mismos y lo que necesitan aprender con ayuda de los demás; como ya se había afirmado anteriormente el contexto puede facilitar o limitar el proceso de aprendizaje de un estudiante ya que no es lo mismo aprender en un ambiente rico en estímulos que en un ambiente donde se carece de ellos.

“La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada, al utilizar herramientas y signos para aprender. De este modo el sujeto que aprende por un lado transforma la cultura y por otro la interioriza” (Sarmiento, 2007 p.18).

Al analizar los procesos de enseñanza que desarrollan los profesores de algunas instituciones de la ciudad de Pasto, se encuentra evidenciada la tendencia del contexto (A2a); algunos testimonios ilustrativos son:

*“A partir de sus experiencias o el contexto donde viven se realizan presentaciones orales utilizando el idioma extranjero. Posteriormente se dan a conocer las conclusiones principalmente para que me sirvió dicha presentación para la vida. Finalmente, los demás compañeros autoevalúan la presentación al igual que a la suscrita (A2b2)”*; *“La enseñanza Aprendizaje centrada en el estudiante donde prima la interacción del estudiante con el entorno y de donde el estudiante abstrae el conocimiento se busca que el estudiante desarrolle habilidades a partir del saber y saber hacer (A2b6)”*.

A partir de lo anterior se vislumbra que es importante tener en cuenta el contexto, entendido éste como la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante, las concepciones culturales y la ideología. Los conocimientos que posee el educando son muy importantes dentro del proceso de enseñanza, ya que cada las realidades educativasson muy diferentesentre sí.

Por tanto, conocer el contexto le permite al profesor ofrecer un mejor proceso de enseñanza ya que conocerlo propicia espacios aptos para aprender, para expandir las fronteras mentales que

el educando posee, para generar el intercambio cultural, para reflexionar desde la teoría sobre su contexto socioeconómico y político, en últimas para generar estudiantes críticos y propositivos.

Las estrategias didácticas son un conjunto de procedimientos dirigidos a alcanzar una meta que es el aprendizaje significativo, se aplican de manera intencional y requieren de una ejecución controlada y evaluada, para su aplicación se deben seleccionar los materiales, recursos y las técnicas pertinentes para cada situación. Al respecto Feo (2010) afirma:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p.222)

Las estrategias didácticas están orientadas a lograr aprendizajes reales y efectivos, que le sean útiles a los estudiantes en una situación real, contribuyen al proceso de enseñanza puesto que facilitan la planificación y la evaluación de los conocimientos a enseñar, también son importantes ya que permiten reconocer en el profesor sus habilidades y sus carencias didácticas, además de mantener la motivación sobre los educandos.

Cabe destacar que las estrategias didácticas favorecen en el estudiante la participación, el trabajo colaborativo, la investigación, la reflexión en la manera en que va aprendiendo, el reconocimiento integral de sí mismo, la activación de conocimientos previos, la capacidad propositiva, etc.

En el contexto motivo de esta investigación se ha reconocido que los profesores hacen uso de diversas estrategias didácticas que les permiten desarrollar sus procesos de enseñanza; a continuación se hace una relación de los testimonios que fueron clasificados en la tendencia estrategias didácticas (A2c) en donde se evidencia el uso de estas en las prácticas de enseñanza realizadas por los docentes en algunas instituciones de la ciudad de Pasto, hay que resaltar que para enseñar ellos se valen de varias estrategias didácticas y que principalmente se basan en la indagación, la lectura de textos y el empleo de TIC'S (tecnologías de la información y la comunicación).

En cuanto a la estrategia didáctica por indagación, se nota que los profesores objeto de estudio acuden a esta estrategia para poder despertar la curiosidad, la capacidad crítica, reflexiva y el interés, esta estrategia es muy valiosa ya que despierta en los educandos el desarrollo de habilidades de pensamiento de tipo superior tales como el pensamiento crítico, el manejo de la información, la solución de problemas, el análisis, la conceptualización, entre otros.

A continuación se muestra un testimonio que evidencia el empleo de la indagación como estrategia didáctica para desarrollar aprendizajes significativos:

*“La enseñanza problémica donde en el grupo de estudiando se propone una situación problema que genere contradicción, para llegar a una posible solución o a la reflexión propendiendo por un pensamiento crítico (A2c1)”.*

Este testimonio refleja la base de la estrategia ya que busca que a partir de un problema los estudiantes investiguen y lleguen a su respectiva solución, muestra también el rol protagónico del estudiantes pues es él quien debe llegar a acuerdos con sus compañeros para lograr una solución, es decir que a través de esta estrategia se ve favorecido el aprendizaje colaborativo, también se puede inferir que el profesor es un facilitador de información y orientador dentro de este proceso; además este tipo de estrategia vuelve a la educación más democrática y contribuye a desarrollar seres humanos más dialogantes con capacidades intelectuales y sociales que lo hacen apto para vivir en una sociedad.

Por otra parte, también es importante resaltar el empleo de la estrategia didáctica basada en la lectura de textos, presente a lo largo de la vida académica del estudiante y de su diario vivir, puesto que la mayoría de información que recibe el estudiante proviene de diferentes fuentes y primordialmente las escritas.

La lectura de textos se puede entender como un diálogo permanente entre el texto y el lector cuya interpretación puede hacerse desde el punto de vista del autor o ir más allá de lo que dice el texto porque el lector puede construir o deconstruirlo. Santiago, Castillo y morales (2007) afirman que:

*La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual. (28)*

Por otra parte se debe señalar que el hábito de la lectura desarrolla habilidades en los estudiantes que favorece el desarrollo cognitivo entre las que se destaca: abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción y comparación.

A continuación se muestran testimonios de la tendencia A2c en donde se favorece la lectura de textos:

*"A través del hábito de la lectura, comprensión y análisis de texto desarrollando talleres, guías de análisis e interpretación de textos (A2c7)"; "Sabido que los estudiantes deben presentar pruebas saber, se recurre al análisis de lecturas, análisis de datos, utilización de tecnologías en el aula, etc. (A2c11)".*

En el análisis hecho a los testimonios que se clasificaron dentro de la tendencia A2c se resalta el empleo de las TIC'S como estrategia didáctica, las cuales han permitido que la educación se enmarque dentro de la revolución tecnológica y comunicativa; contribuyendo al proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que le permite al profesor innovar en la manera de presentar la información. En este orden de ideas es interesante analizar que los docentes de algunas instituciones de Pasto hagan empleo de dicha estrategia:

*“Le comunico al niño que es lo que va a aprender, luego indago sobre ello, me apoyo en videos que centren la atención del niño, lo motive y lo explote, acto seguido la explicación correspondiente (A2c9)”.*

Al respecto de las TIC'S Perrenoud en su libro Diez competencias para enseñar, plantea utilizar las nuevas tecnologías con el fin de que el estudiante tenga una información nueva y actualizada. Así, las nuevas tecnologías no sólo favorecen el aprendizaje de los estudiantes, sino que contribuyen a desarrollar habilidades de investigación, tratamiento de datos, comunicación, aspectos que tendrán una fuerte incidencia en la calidad de las labores escolares.

Aunque el empleo de las TIC'S se da en menor presencia, si es necesario resaltar el uso de éstas ya que se configuran como una estrategia de gran potencial para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias, así como del aprendizaje colaborativo y autónomo.

Otra tendencia de marcado interés es el empleo de diversas técnicas didácticas, que para este caso se enmarcan dentro del código A2d, al hacer el respectivo análisis no se encierran dentro de una estrategia didáctica particular, sino que son de uso variado y que se ajustan a las necesidades de cada proceso de enseñanza que cada docente requiere; lo importante es reconocer que estas técnicas buscan desarrollar en el estudiante aprendizajes significativos.

Hay que esclarecer que estrategia es diferente de técnica, en anteriores líneas se había explicado que estrategia es un conjunto de procedimientos dirigidos a alcanzar una meta que es el aprendizaje significativo y para lograr dicha meta el profesor se vale de técnicas, métodos, actividades, etc.; mientras que la técnica hace referencia a los procedimientos didácticos que emplea el profesor para alcanzar los fines que se ha propuesto a través de la estrategia.

Los siguientes testimonios muestran la diversidad de técnicas que emplean los profesores de algunas instituciones de Pasto para desarrollar su proceso de enseñanza:

*“Motivación sobre el tema a estudiar, lluvia de ideas sobre la temática y formación de preguntas orientadoras, exposición dialogada de la temática a estudiar, taller de aplicación o de resumen de la temática evaluación. (A2d3)”;* *“Inicialmente se busca motivar a los niños a través de juegos o dinámicas después se realiza una*

*introducción al tema con la utilización de cuentos o fabulas acordes a la edad y finalmente a través de mesa redonda, participación, debates o cualquier estrategia propuesta por los estudiantes se observa que tanto aprendieron y se fortalece orientándolos hacia la practica en su vida cotidiana (A2d5)”.*

Lo dicho refleja variedad de técnicas didácticas que contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos por parte del alumno y a la vez permiten organizar de una mejor manera el proceso de enseñanza, lo que genera que las clases sean dinámicas y haya participación activa tanto del profesor como del estudiante; esto es importante teniendo en cuenta que al hacer uso de diversas técnicas se deja a un lado procesos de enseñanza-aprendizaje rutinarios y monótonos que no contribuyen al desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Los testimonios mencionados están en línea con la perspectiva freiriana puesto que desarrolla la capacidad creadora del estudiante al permitirle la interacción consigo mismo y con su entorno llevando a que el aprendizaje sea práctico; cabe señalar que una de las funciones de las técnicas didácticas es volver el aprendizaje más asequible al estudiante para que él tenga éxito en su labor, ya que la escuela no debe estar basada en el fracaso, las técnicas que los profesores utilizan.

Y finalmente se relaciona la última tendencia que corresponde al desarrollo de competencias (A2e); cabe señalar que la educación basada en competencias surge como respuesta a las demandas de una sociedad globalizada, en donde prima una cultura del conocimiento y la información.

La educación basada en competencias es el eje central del modelo educativo colombiano y los profesores deben estar preparados para asumir este enfoque en sus aulas escolares, ya que incursionar en un enfoque como este implica garantizar aprendizajes en los educandos, no solamente para que sepa hacer sino para que sepa ser en una sociedad que a menudo cambia incluso de forma violenta, al respecto de las competencias Holland (citado por Vázquez, 2001) explica que:

Se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado. De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

En consecuencia, y a pesar de que existen muchas posiciones en contra de la educación basada en competencias, señalando que éstas son directrices a favor del sistema neoliberal, en la

actualidad es un enfoque que hay que desarrollar de modo obligatorio en las instituciones educativas.

Al hacer el análisis de los testimonios de los profesores, se presentan escasos argumentos en donde se desarrolle procesos de enseñanza orientados al desarrollo de las competencias tras todo el bagaje teórico que hay al respecto y de los impulsos hechos no solo desde el Ministerio de Educación, sino desde las entidades territoriales y las Secretarías de Educación Municipal parece ser que no han tenido eco en los profesores, puesto que se evidencia poco desarrollo de las competencias en los testimonios que ellos presentan:

*“Los procesos de enseñanza se ven adaptados y adecuados a las temáticas a tratar, teniendo en cuenta las dificultades previas de los estudiantes. Con ello se busca superar dichas dificultades y promover el desarrollo de competencias bajo un esquema de participación (A2e1)”.*

Realidad que conlleva a la reflexión en torno a la pregunta ¿cuál es el enfoque pedagógico que manejan los profesores, frente a los nuevos desafíos de la sociedad? Ya que a pesar de encontrarse en el siglo XXI, dentro de una sociedad del conocimiento y la tecnología, no se adelantan procesos que ayuden de manera eficaz a adaptarse a los estudiantes a las nuevas exigencias de la sociedad, a pesar de que las condiciones y las herramientas pedagógicas están dadas y solo hay que llevarlas a la práctica en los salones de clases.

#### **4.1.3 Logros.**

Los profesores participantes de esta investigación, manifiestan que los logros (A3) en el proceso de enseñanza están asociados con: proceso didáctico (A3a), desarrollo de capacidades (A3b) y motivación en el estudiante (A3c). Ver tabla 10

Tabla 10.  
*Logros de la enseñanza*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Enseñar	A	Logros	A3	Proceso didáctico	A3a	“Con la aplicación de estrategias innovadoras, técnicas y métodos se requiere más la enseñanza y por lo tanto se ha dado un acompañamiento asertivo”.	A3a1
					A3a	“Claridad metodológica, buen uso de material didáctico y proceso pedagógico adecuado”.	A3a2



Enseñar	A	Logros	A3	Capacidades	A3b	“Se ha obtenido el desarrollo de capacidades en análisis, interpretación y proposición de criterios personales y de la realidad”.	A3b1
					A3b	“Niños y jóvenes comprometidos con su entorno, con su vida y conscientes de su papel en la interacción con el otro”.	A3b2
					A3b	“Se ha desarrollado el pensamiento crítico del estudiante”.	A3b3
Enseñar	A	Logros	A3	Motivación en el estudiante	A3c	“Se evidencia gran entusiasmo de los estudiantes por aprender”.	A3c1
					A3c	“La participación activa de clase y el dinamismo de los estudiantes”.	A3c2

Frente a las demandas de la sociedad actual, el profesor debe estar comprometido con su labor pedagógica a fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes y contribuir con su formación integral, lo cual implica transformación en sus formas de pensar, sentir y actuar que propicie que el estudiante desempeñe un rol protagónico en su proceso formativo.

Por esta razón, “el docente precisa de un cambio, básicamente de mentalidad, dada la permanencia en el tiempo de modelos centrados en la enseñanza y de métodos docentes meramente transmisivos donde el rol del estudiante ha sido tradicionalmente inactivo” (López, González & Eslava, 2015, p.880).

En esa dirección, los profesores deben reconstruir permanentemente los conocimientos impartidos, actuando como sujetos abiertos y flexibles a las inquietudes de los estudiantes, posibilitando la creación de un ambiente armónico y democrático en el aula puesto que el ideal no es transferir conocimiento, sino adaptarlo al contexto y a las vivencias de los estudiantes, con lo cual se alcanzará una formación integral del individuo.

Al adentrarse a las instituciones educativas, los profesores exhiben que la enseñanza impartida debe llevarse a cabo a partir de un óptimo proceso didáctico (A3a) a través del cual existe una organización, planificación y consolidación de los conocimientos y las competencias que se pretenden alcanzar en el transcurso del año escolar, con el fin de realizar acciones exitosas en el aula para desempeñar una labor pedagógica y educativa acorde a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa en la que se encuentran.

De tal modo que, en el proceso de enseñanza los profesores orientan y promueven el aprendizaje de los estudiantes a partir de diferentes estrategias didácticas, permitiendo que

reflexione y actúe en la forma de planificar, enseñar y evaluar los contenidos, con el fin de elegir lo que debe o no enseñarse para introducir transformaciones en las prácticas educativas.

De ahí que:

Las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación (...) la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo. (Anijovich & Mora, 2010, p.17)

Se hace necesario que los profesores utilicen diversas estrategias didácticas, las cuales deben adaptarse a los intereses y necesidades de los estudiantes, que coadyuven a potenciar sus capacidades y destrezas para que los conocimientos adquiridos sean significativos y aplicados a la realidad que los rodea. De esta manera, se promueve la motivación, el interés y la curiosidad, generando un ambiente de aprendizaje armónico e interactivo a fin de que los estudiantes construyan sus propios conocimientos.

Cabe resaltar que los profesores entrevistados manifiestan que:

*“Con la aplicación de estrategias didácticas innovadoras, técnicas y métodos se refuerza más la enseñanza y por lo tanto se ha dado un acompañamiento asertivo (A3a1)”.*

En efecto, la ejecución de estrategias didácticas en el aula permite que los profesores abandonen prácticas educativas estáticas, rutinarias, inflexibles y descontextualizadas, limitadas a transmitir conocimientos, sanciones u órdenes, sino que por el contrario el aula se convierta en un escenario de prácticas dialógicas y de relaciones humanas armónicas, donde el profesor brinde los instrumentos necesarios para que los conocimientos dejen de ser puramente técnicos y mecánicos.

Es fundamental que se generen las situaciones y condiciones necesarias para hacer del aula escolar un espacio en el que los estudiantes descubran experiencias de aprendizaje; donde la utilización de estrategias didácticas fragmente la rutina y la repetición de los conocimientos. Lo anterior permite que exista un cambio en la relación profesor-estudiante, ya que se rompe el supuesto de que el profesor es quien posee el saber, educa, enseña, elige los contenidos y las actividades de enseñanza, de ahí que, el profesor actúe como un sujeto abierto y flexible a las inquietudes de los estudiantes, considerados como constructores de su propios conocimientos.

Por otro lado, los profesores expresan que un óptimo acto de enseñanza se correlaciona con una *“Claridad metodológica, buen uso de material didáctico y proceso pedagógico adecuado*

(A3a2)”. De manera que el profesor debe elegir los contenidos, los métodos, los medios y actividades de enseñanza para cumplir con los objetivos propuestos, es decir:

La relación de los objetivos con el contenido y las habilidades intelectuales, prácticas profesionales, etc. que se trabajaran durante la clase, de los objetivos que serán evaluados, etc. (...) Con todo esto se logra motivar mejor a los estudiantes, elevar la capacidad de trabajo, el rendimiento, la adquisición de conocimientos con más calidad, eficiencia en el aprendizaje. (Lavín, 2011)

En ese sentido, planificar la enseñanza permite al profesor organizar los contenidos para alcanzar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta que esta planificación se construya a partir de la cultura y de las necesidades de los estudiantes en un escenario educativo determinado, a fin de que existan procesos formativos integrales y de calidad.

De este modo, la enseñanza planificada conduce a la aplicación de un sistema metodológico pertinente que propicie el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que haya una interrelación y coherencia entre las metodologías, las actividades y los medios empleados. Así, el profesor empleará estrategias didácticas adecuadas que se relacionaran con los contenidos de aprendizaje para potenciar destrezas, capacidades, aptitudes y conocimientos en los estudiantes.

Precisamente, se puede vislumbrar que para los profesores entrevistados el uso de estrategias didácticas pertinentes e innovadoras en el escenario escolar ha posibilitado el desarrollo de capacidades (A3b), con lo cual se comprende que la enseñanza va más allá de la simple transmisión de conocimientos a fin de que los estudiantes sean capaces de afrontar las diversas situaciones presentadas en la vida cotidiana. Así:

Las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. (Ferreira & Peretti, 2010, p.3)

De este modo, el desarrollo de capacidades en el aula coadyuva a formar estudiantes íntegros, conscientes de su propio desarrollo cognitivo y socioafectivo y sensibles a la realidad que los rodea.

Es así como los estudiantes construyen conocimientos a través del despliegue de sus propias capacidades logrando comprender la realidad sociocultural, según lo afirman los siguientes testimonios:

*“Se ha obtenido el desarrollo de capacidades en análisis, interpretación y proposición de criterios personales y de la realidad (A3b1)”*; *“Niños y jóvenes comprometidos con su entorno, con su vida y conscientes de su papel en la interacción con el otro (A3b2)”*.

De lo dicho, se puede percibir que el desarrollo de capacidades ha permitido que los estudiantes sean ciudadanos capaces de actuar e intervenir en sus propios entornos, argumentando sus puntos de vista y tomando decisiones propicias que conlleven a plantear alternativas de solución frente a los múltiples desafíos de la sociedad actual. Por ende, los estudiantes asumen un mayor compromiso sobre su propio aprendizaje, convirtiéndose en sujetos críticos, reflexivos, autónomos, creativos e indagadores, donde exploran y analizan sus ideas y las de los demás para construir conocimientos y aplicarlos en diversas situaciones.

En consecuencia, las experiencias de los profesores se orientan hacia la formación de personas conscientes de su actuar en la escuela y la sociedad, posibilitando su interacción con los demás, con lo cual se adquieren las habilidades de escucha activa, opinar y exponer las ideas propias, establecer consensos, tomar decisiones y lograr propósitos en equipo. De tal manera que:

La capacidad de trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar supone reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente. De esta manera, colabora con el proceso de aprendizaje en el que nos reconocemos como ciudadanos en un mundo complejo, culturalmente diverso y desigual. La escuela debe propiciar que los estudiantes superen el egocentrismo y potencien su capacidad para distinguir entre el propio punto de vista y la perspectiva de los demás. (Ferreira & Peretti, 2010, p.8)

De allí, se promueve una interacción social entre profesores y estudiantes sobre la base del respeto, la solidaridad, la tolerancia y la libre expresión a fin de comprender e intervenir en los acontecimientos sociales.

Con todo lo expuesto, los profesores entrevistados expresan que “*se ha desarrollado el pensamiento crítico del estudiante (A3b3)*”. De esta manera, en el aula escolar es importante que se cultive el pensamiento como una facultad primordial del ser humano a favor de promover su formación integral, por lo tanto: “Desarrollar el pensamiento crítico implica adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma” (Montoya & Monsalve, 2008, p.4).

Se hace necesario que los estudiantes sean conscientes del entorno en el que viven, convirtiéndose en sujetos críticos que busquen constantemente la comprensión de los fenómenos sociales, actuando y participando en las diversas situaciones y circunstancias para crear alternativas de solución constructivas frente a las problemáticas actuales. Para tal fin, los profesores entrevistados conciben que es indispensable la aplicación de estrategias didácticas en

el aula con el propósito de activar el pensamiento crítico en los estudiantes, tales como: el análisis de noticias, la solución de problemas o situaciones, debate, diálogo y participación frente a un tema determinado, lectura crítica de símbolos e imágenes, entre otros.

Por consiguiente, los estudiantes aprenden a emplear de forma significativa los conocimientos obtenidos a partir del análisis y la reflexión de la realidad, permitiendo una mayor participación en la vida académica y social, donde cada uno de los estudiantes puede libremente expresar sus opiniones, intereses y expectativas para construir conjuntamente los saberes a fin de comprender y actuar críticamente frente a los desafíos existentes de la sociedad actual.

Finalmente, los profesores entrevistados manifiestan que la motivación en el estudiante (A3c) desempeña una vital importancia dentro del proceso de enseñanza, ya que al promover ambientes cálidos de trabajo en el aula existe una mayor estimulación en el aprendizaje de los estudiantes.

Se debe tener en cuenta que: “Asumimos que el desempeño de los profesores en el aula ayuda a activar y sostener la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, a brindar mejores posibilidades para la adquisición de saberes disciplinares” (Bono, 2010, p.3). Por lo tanto, es significativo que se genere una relación recíproca entre profesores y estudiantes, donde se reconoce que el aprendizaje de los estudiantes es una de las funciones primordiales del quehacer docente, de acuerdo al contexto en el cual se encuentren.

Como lo expresa el profesor: “*Se evidencia gran entusiasmo de los estudiantes por aprender, no son tabulas rasas (A3c1)*”, por ende, se debe comprender que los estudiantes son sujetos pensantes que poseen una historia personal, familiar y académica, seres íntegros y dinámicos con capacidades, fortalezas, valores y debilidades; así como sujetos capaces de construir sus propios conocimientos y su propio destino. De modo que en el acto de enseñanza, el profesor contribuye desde sus posibilidades a forjar el sentido de vida de los estudiantes para que se conviertan en personas activas y participativas del proceso educativo.

Igualmente:

Es preciso “saber moverse” en el aula sin crear tensión, dando seguridad y consiguiendo que se realice la misma tarea del modo más agradable y provechoso posible (...) la organización flexible y democrática aumenta la motivación intrínseca de los alumnos, hace más fluida su participación y más responsable y coherente su tarea. (López, 2004, p.101-102).

En esa dirección, la organización flexible y democrática de las actividades permite que por un lado, los profesores adecuen las actividades según las estrategias de aprendizaje, los contenidos y el contexto y por otro lado, permite que los estudiantes posean interés en las tareas asignadas, las

cuales sean creativas y significativas en su contenido. Esto lograría como lo expresa el siguiente testimonio: “*La participación activa de clase y el dinamismo de los estudiantes (A3c2)*”.

Así, los contenidos que el profesor enseña deben estar relacionados con los saberes que el estudiante alberga en su estructura cognitiva, los cuales al mismo tiempo representen un interés y una importancia para su vida, comprendiendo que el aprendizaje debe ser significativo, no repetitivo, mecanizado y memorístico. En consecuencia, se promoverá la participación de los estudiantes en el aula escolar a través de la interacción entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes, basada en la comunicación y el dialogo, donde se puede exponer ideas, sentimientos y percepciones sobre un tema determinado y la realidad que ellos viven en sus contextos inmediatos.

La participación de los estudiantes en el aula estará condicionada por una serie de factores. Por una parte, dependerá de las significaciones de los profesores acerca de ésta, las que, a su vez, estarán influidas por las racionalidades que informan sus prácticas docentes. Por otra, dependerá de la naturaleza de las oportunidades que propicia el profesor para que los estudiantes se puedan o no involucrar activamente en sus procesos formativos, decidiendo quien toma la iniciativa, incorporando o desechando sus contribuciones según su pertinencia o según su viabilidad (Prieto, 2005, p.28-29).

En definitiva, es importante que los profesores promuevan relaciones armónicas con los estudiantes a través del diálogo permanente, lo cual permita que exista una participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y formativos, puesto que constantemente se deben cuestionar frente a la manera en que reciben los contenidos y cómo estos pueden ser aplicados en su vida cotidiana.

#### ***4.1.4 Dificultades***

Teniendo en cuenta el análisis de los testimonios dados por los profesores en esta investigación, se puede establecer que las dificultades presentadas por ellos en el desarrollo de las competencias pedagógicas enseñar, formar y evaluar, son de carácter externo a la institución educativa y sobre todo diferentes a las dificultades que los docentes pueden asumir como suyas en el desarrollo de sus actividades escolares.

De acuerdo con las respuestas dadas por los profesores, se encuentra que las dificultades (A4) en el proceso de enseñanza están asociadas con: falta de acompañamiento familiar (A4a), desinterés del estudiante (A4b) y dificultades en el aprendizaje (A4c). Ver tabla 11

Tabla 11.  
*Dificultades de la enseñanza*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Enseñar	A	Dificultades	A4	Falta de acompañamiento familiar	A4a	“Poco compromiso de la familia para el estudio del estudiante en casa”.	A4a1
						“Carencias psicoafectivas, emocionales, cognitivas y económicas de algunos de los estudiantes”.	A4a2
Enseñar	A	Dificultades	A4	Desinterés del estudiante	A4b	“Falta de estudio, desinterés por parte del estudiante con los procesos académicos realizados”.	A4b1
						“Apatía, desinterés, problemas familiares y personales.”	A4b2
Enseñar	A	Dificultades	A4	Dificultades en el aprendizaje	A4c	“Estudiantes que poseen dificultades para aprender ciertos contenidos de matemáticas, castellano, química, entre otros”.	A4c1
					A4c	“Alumnos que no muestra interés por las actividades que se realizan en el aula, y que por lo general, molestan en la clase”.	A4c2
					A4c	“Estudiantes que presentan dificultades en la atención y la concentración”.	A4c3
						“Hay estudiantes muy dispersos, se distraen con facilidad y por esta razón no terminan sus actividades a tiempo”.	A4c4

Indudablemente, en la sociedad actual se resalta el rol fundamental de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, donde el contexto familiar se conciba como un espacio de aprendizaje en función coherente con el contexto escolar. En ese sentido, tanto la familia como la institución escolar están encargadas de la formación de los individuos, siendo:

Una misión que no debe ejercerse desde caminos disyuntos, es una misión compartida donde convergen los intereses y las preocupaciones de ambas instituciones frente al desarrollo de los sujetos en formación. No se trata entonces de descargar la responsabilidad en la una o en la otra, sino de ofrecer una alternativa que permita a los niños y niñas la oportunidad de crecer y desarrollarse en amor, paz y fraternidad y lograr así un tejido más fuerte de valores que sean la base de la sociedad. (Rivillas, 2014, p.161)

Sin embargo, los profesores entrevistados manifiestan que existe una falta de interés de los padres de familia (A4a) en los procesos formativos y educativos de los hijos, lo cual ha traído consigo dificultades escolares en los estudiantes tales como: desmotivación, bajo rendimiento académico y problemas de convivencia. Algunos testimonios ilustrativos son: “*Poco compromiso de la familia para el estudio del estudiante en casa (A4a1)*”; “*Carencias psicoafectivas, emocionales, cognitivas y económicas de algunos de los estudiantes (A4a2)*”.

Estas dificultades se deben esencialmente a la multiplicidad de expectativas, situaciones, propósitos e intereses que se encuentran entre los padres de familia y los profesores, desencadenando conflictos y contrariedades entre aquellos. Por lo tanto, se presenta una escasa y limitada comunicación, debido a que existe:

Falta de disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo (...); nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad; diferencia entre valores familiares y los de la escuela; roles en el seno de la familia; dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar. (Garreta & Llevot, 2007, p.10)

En ese orden de ideas, la falta de interés de los padres de familia trasciende en el aprendizaje del estudiante, puesto que en el hogar existe una escasa retroalimentación de las temáticas abordadas en la institución escolar y un escaso apoyo en la ejecución de las actividades educativas. De manera que, la ausencia de los padres de familia en los procesos educativos y formativos de los estudiantes ha dificultado también el trabajo, el desempeño y los objetivos pedagógicos de los profesores, ya que los estudiantes presentan una escasa motivación en el momento de realizar sus deberes escolares, los cuales son ejecutados sólo por el cumplimiento que le exige el profesor, sin prestarles la atención y el tiempo debido para la comprensión de los contenidos.

De acuerdo a lo anterior, la falta de acompañamiento familiar se correlaciona con el desinterés de algunos estudiantes (A4b) frente a la realización de las actividades académicas, según lo afirma los siguientes testimonios: “*Falta de estudio, desinterés por parte del estudiante con los procesos académicos realizados (A4b1)*”; “*Apatía, desinterés, problemas familiares y*



*personales (A4b2)*”. Por consiguiente, los estudiantes presentan un escaso entusiasmo y compromiso con sus deberes escolares, ya que no poseen el apoyo de sus familiares frente al reconocimiento de que el esfuerzo, la perseverancia y la dedicación conllevan al éxito escolar.

Así acontece que muchos estudiantes no poseen la intención, la disposición y la motivación para realizar las diferentes actividades escolares, generando impaciencia, ansiedad y aburrimiento, en vista de que:

Éstos no siempre tienen claro el interés sobre lo que hay que aprender y por lo que hay que esforzarse. Debido a ello, las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado están, con frecuencia, atravesadas por un conflicto común que no es otra cosa que la comprensión del sentido y de la idoneidad de las actividades escolares que, por otro lado, son el nexo que los une y lo que da razón a su relación. (Zarza, 2009, p.6)

De esta forma, la desmotivación escolar lleva consigo resultados negativos en el aprendizaje de los estudiantes ya que se genera un bajo rendimiento académico, producto de una serie de tensiones cognitivas y emocionales que afectan el desarrollo personal y la integración social con sus compañeros de clase.

Lo expresado con anterioridad, se debe a que también en las instituciones educativas investigadas se presentan dificultades en el aprendizaje (A4c) en las que los estudiantes poseen problemas para aprender y en la utilización de algunas destrezas como la lectura, la matemática, el razonamiento, la ortografía, entre otras. Según Romero y Lavigne (2004), las dificultades de aprendizaje se entienden como:

Un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Que se manifiestan como dificultades -en algunos casos muy significativas- en los aprendizajes y adaptación escolares. Las Dificultades en el Aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos (p.11-12).

Así, las dificultades en el aprendizaje presentan una serie de componentes generados por la interacción que se da entre los estudiantes y el entorno que los rodea, donde habrá una necesidad de atención externa especializada o sólo una remisión espontánea dada por el centro escolar mediante adaptaciones curriculares pertinentes.

En este contexto, las dificultades en el aprendizaje halladas en las instituciones educativas objetos de estudio están relacionadas con los problemas escolares y el bajo rendimiento, los cuales de acuerdo a los profesores investigados corresponden a alteraciones escolares en el

proceso de aprendizaje debido a deficiencias de conocimientos, desinterés, inadaptaciones y problemas familiares.

Por una parte, es necesario señalar que los problemas escolares presentan las siguientes características. Ver tabla 12

Tabla 12.  
*Características de los problemas escolares*

<b>Alteración escolar</b>	<b>Origen</b>	<b>Variables psicológicas afectadas</b>	<b>Problemas de conducta</b>
Procesos de enseñanza y aprendizaje: - Déficit de conocimientos en materias determinadas. - Dificultades en el aprendizaje inespecíficas. - Problemas (ocasionales) de adaptación escolar.	Extrínseco (sociofamiliares, absentismo, prácticas de enseñanza, etc.)	Solo de forma ocasional: - Motivación de logro. - Procedimientos de pensamiento. - Estrategias de aprendizaje. - Meta cognición. - Expectativas. - Atribuciones. - Actitudes.	Solo de forma ocasional - Inadaptación - Desinterés

Fuente: Romero y Lavigne, 2004. p.21

En consonancia con lo anterior, los problemas escolares encontrados en las instituciones educativas vislumbran que los estudiantes que presentan esta dificultad poseen un desarrollo intelectual óptimo que en algunas situaciones ostentan deficiencias relacionadas a contenidos y asignaturas específicas, variando de unos estudiantes a otros, lo cual afecta el aprendizaje de conocimientos, métodos o estrategias dadas por el profesor. Tal como lo expresa el testimonio: *“Estudiantes que poseen dificultades para aprender ciertos contenidos de matemáticas, castellano, química, entre otros (A4c1)”*.

A lo dicho, los profesores sustentan que algunos estudiantes exhiben un rechazo hacia determinadas asignaturas debido a que no son de su preferencia o porque no comprenden el contenido de las mismas. De este modo, presentan dificultades asociadas con las tareas, las temáticas y las situaciones de aprendizaje, en las que se evidencia una desmotivación y desinterés en los deberes escolares con lo cual existen miradas negativas frente a sus propias habilidades y capacidades, teniendo problemas para continuar con las explicaciones del profesor.

Así también, los profesores expresan que estas dificultades se deben a condiciones externas de los estudiantes, tales como: problemas familiares, de comportamiento, malas compañías, falta de madurez y deficientes hábitos de estudio.

Por otra parte, el bajo rendimiento escolar genera alteraciones en el proceso de aprendizaje debido a múltiples factores escolares, familiares y sociales, donde los estudiantes presentaran deficiencias respecto a los objetivos pedagógicos planteados por el profesor. En el bajo rendimiento escolar se encuentran las siguientes características. Ver tabla 13.

Tabla 13.

*Características del bajo rendimiento escolar*

<b>Alteración escolar</b>	<b>Origen</b>	<b>Variables psicológicas afectadas</b>	<b>Problemas de conducta</b>
Procesos de enseñanza y aprendizaje: - Deficiencias de aprendizaje. - Déficit de conocimientos - Dificultades en el aprendizaje inespecíficas. - Problemas de adaptación escolar.	Extrínseco (sociofamiliares, absentismo, prácticas instruccionales).	- Motivación de logro. - Procesos psicolingüísticos (comprensión y expresión oral y, sobre todo escrita). - Procedimientos de pensamiento. - Estrategias de aprendizaje. - Meta cognición. - Expectativas. - Atribuciones. - Actitudes y relaciones.	Inadaptación escolar (indisciplina, trastornos de conducta).

Fuente: Romero y Lavigne, 2004. p.35

En ese sentido, los profesores entrevistados apuntan que en los casos de bajo rendimiento escolar, los estudiantes tienen dificultades en algunas áreas académicas, por lo cual presentan rechazo al realizar las tareas, la atención es dispersa, no posee el material adecuado para las actividades y escasamente mantiene la información suministrada de forma ordenada.

Algunos testimonios ilustrativos son: *“Alumnos que no muestra interés por las actividades que se realizan en el aula, y que por lo general, molestan en la clase (A4c2)”*; *“Estudiantes que presentan dificultades en la atención y la concentración (A4c3)”*; *“Hay estudiantes muy dispersos, se distraen con facilidad y por esta razón no terminan sus actividades a tiempo (A4c4)”*.

Es así como se percibe que los estudiantes rinden por debajo de sus capacidades, con lo cual tienen problemas en la comprensión de los contenidos dados en la clase, presentando dificultades para expresar y sustentar con claridad sus ideas y finalizar a tiempo las actividades escolares en el aula. Lo expresado anteriormente, según los profesores investigados, se debe a que los estudiantes carecen de motivación en la realización de sus deberes escolares por problemas

familiares, influencias negativas de los amigos, expectativas personales e inseguridades de los estudiantes al reconocer sus propias capacidades y habilidades.

#### **4.2 Un acercamiento a la competencia pedagógica formar desde la mirada de los profesores en ejercicio**

Adentrarse a las visiones de los profesores, permite vislumbrar que la formación se entiende como un proceso integral que implica orientar al estudiante en su proceso de aprendizaje, el cual es efectuado por el docente quien brinda una serie de conocimientos a través de la aplicación de diferentes estrategias didácticas que les permite a los estudiantes desenvolverse en su contexto cotidiano.

De este modo, los docentes manifiestan que la formación se estructura a partir de unos conocimientos impartidos en el ámbito escolar, con el propósito de transformar la realidad del estudiante mediante la apropiación de valores y el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades. Por esta razón, se afirma que:

“La formación adviene un instrumento cuya función es develar y potenciar, a la vez, las condiciones de realización de lo humano. Para ello se reviste de presupuestos éticos fundamentales. Esto es, que la formación debe permitir el pleno desarrollo de la persona, sus capacidades y competencias en el contexto social, político y económico” (Villegas, 2008, p.8).

Así se percibe que el acto de formar conlleva a la construcción de las dimensiones sociales, afectivas y emocionales de la persona concebida como un ser integral, la cual con el acompañamiento del docente es capaz de desarrollar sus destrezas y competencias en el entorno social, para que pueda enfrentar los desafíos de la actualidad.

Por otra parte, se alude que el proceso de formación va acompañado del ejemplo y la imagen que el docente presente a sus estudiantes, ya que para los educadores entrevistados el docente debe ser coherente entre sus actos y sus palabras, lo cual requiere que éste adquiriera un gran compromiso en su labor dentro del aula de clase, con el fin de que los estudiantes logren llevar a la práctica los conocimientos y valores aprendidos para así transformar la realidad.

La formación impartida por el docente permite que el estudiante desarrolle diversas competencias, con lo cual puede desenvolverse en su contexto cotidiano para enfrentar diferentes situaciones que lo lleven a actuar de forma crítica y comprometida con su entorno social.

### 4.2.1 Concepciones.

Las tendencias presentes sobre las concepciones (B1) de la competencia pedagógica formar en las respuestas dadas por los profesores están ligadas a: valores (B1a), formación integral (B1b) y formación basada en competencias (B1c). Ver tabla 14

Tabla 14.  
*Concepciones en el proceso de formación*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Formar	B	Concepciones	B1	Valores	B1a	“Proporcionar o dar los elementos, valores y normas para formar de una manera adecuada a una personita, y ver en el futuro un excelente ciudadano”.	B1a1
Formar	B	Concepciones	B1	Valores	B1a	“Abordar en la persona un bagaje ético y de valores, que responda a los desafíos de la sociedad”.	B1a2
Formar	B	Concepciones	B1	Formación integral	B1b	“Acompañar a los estudiantes en la construcción de sus diferentes dimensiones (social, emocional, escolar, kinésica) que contribuyan a obtener personas integrales que ayuden a su sociedad”	B1b1
Formar	B	Concepciones	B1	Formación integral	B1b	“Suministrar las herramientas cognitivas, emocionales, sociales, para que el ser humano llegue a ser un ciudadano útil para su comunidad que tenga las competencias que exige la modernidad y sea capaz de asumir los retos que la sociedad exige”.	B1b2
Formar	B	Concepciones	B1	Formación basada en competencias	B1c	“Proceso de enseñanza-aprendizaje de los actores del ámbito educativo (maestro-estudiante), en dicho proceso se deben potencializar procesos integradores de competencias académicas, procedimentales y actitudinales”.	B1c1
Formar	B	Concepciones	B1	Formación basada en competencias	B1c	“Se debe tener siempre en cuenta, que cada proceso de enseñanza - aprendizaje comprende las tres dimensiones: ser, saber, hacer”.	B1c2

La escuela como institución social se ha encargado de transmitir, enseñar y promover valores, normas y conocimientos a través de las acciones educativas desarrolladas en su interior.

Específicamente, “la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad” (Parra, 2003, p.70).

En ese sentido, la escuela debe suscitar y desarrollar las potencialidades, talentos y capacidades de los estudiantes a partir de la formación en valores, puesto que esto les permitirá enfrentarse con una postura crítica y reflexiva a los desafíos y problemáticas de la sociedad actual. Particularmente, los profesores entrevistados expresan que la formación, como propósito fundamental de la enseñanza, se despliega a través de la generación de valores (B1a), los cuales contribuyen al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes a fin de formar sujetos sensibles y conscientes de su actuar en el entorno que los rodea.

Así, los profesores expresan que es imprescindible *“proporcionar o dar los elementos, valores y normas para formar de una manera adecuada a una personita, y ver en el futuro un excelente ciudadano (B1a1)”*; *“abordar en la persona un bagaje ético y de valores, que responda a los desafíos de la sociedad (B1a2)”*.

De manera que la formación en valores desempeña un rol esencial en la escuela y exige una responsabilidad del profesor, en la medida que su labor no solamente debe remitirse a la transmisión de conocimientos sino que debe facilitar las condiciones necesarias para que los estudiantes accedan a los saberes y los valores mediante los cuales analicen y actúen en los diferentes retos o situaciones de la realidad. Se recalca que:

Una auténtica educación (...)debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían. (Ayuso & Gutiérrez, 2007, p.108).

Por consiguiente, el profesor debe potenciar las habilidades, capacidades y actitudes de los estudiantes bajo una formación ética, teniendo en cuenta sus particularidades y el contexto social que le circunda con el propósito de formar sujetos capaces de interpretar, emitir juicios y tomar decisiones coherentes frente a sus actos para lograr una participación activa en la vida escolar y social.

Desde esta perspectiva, los profesores participantes de esta investigación revelan que el acto educativo debe conllevar a la formación integral (B1b), puesto que los estudiantes no sólo deben adquirir los saberes y los métodos impartidos por el profesor, sino además es necesario que

aprendan actitudes, valores y formas de conducta para obtener su crecimiento personal y desenvolvimiento en la sociedad.

Cabe señalar que la formación integral se concibe como:

Un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir (...) La formación del ser humano comprende el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística. (Ruiz, 2012, p.12)

Así, la formación integral suscita el crecimiento humano a través del reconocimiento de la persona como pluridimensional, capaz de comprender e interactuar en su entorno social, desarrollando aptitudes, habilidades, valores éticos y actitudes que le permiten enfrentarse a la realidad para participar y proponer alternativas de solución frente a las diversas problemáticas. De esta forma, se desarrolla y fortalece las potencialidades de los estudiantes a partir de fundar una relación armónica entre profesores y estudiantes, dado que ambos construyen los conocimientos y deben alcanzar su plena realización en la sociedad. Por ende, la labor de los profesores se centra en desarrollar cada una de las dimensiones de los estudiantes, facilitando las herramientas necesarias para la generación de actitudes, destrezas y valores; tal como lo exhiben los siguientes testimonios:

*“Acompañar a los estudiantes en la construcción de sus diferentes dimensiones (social, emocional, escolar, kinésica) que contribuyan a obtener personas integrales que ayuden a su sociedad (B1b1)”*; *“Suministrar las herramientas cognitivas, emocionales, sociales, para que el ser humano llegue a ser un ciudadano útil para su comunidad que tenga las competencias que exige la modernidad y sea capaz de asumir los retos que la sociedad exige (B1b2)”*.

En consecuencia, los profesores investigados vislumbran que los estudiantes deben recibir una formación que abarque sus particularidades, intereses, sueños y expectativas para contribuir a su desarrollo integral, con el fin de formar sujetos sensibles, críticos, sensatos y responsables de sí mismos y de su actuar en la sociedad, que tomen decisiones coherentes a las necesidades del contexto circundante mediante la generación de valores, actitudes y normas conllevando al establecimiento de relaciones interpersonales óptimas basadas en el respeto, el diálogo, la libertad, la solidaridad, la tolerancia y la cooperación.

Finalmente, los profesores entrevistados manifiestan que el quehacer docente se desarrolla mediante la formación basada en competencias (B1c), considerada como un pilar fundamental que ha orientado las prácticas pedagógicas, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, con lo cual se busca una docencia de calidad que asegure el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe anotar que la formación basada en competencias:

Parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida (...) y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas. (Tobón, 2005, p.19)

De ahí que, la formación basada en competencias va más allá de la simple reproducción y repetición de los conocimientos puesto que busca comprender, argumentar, criticar y reflexionar las situaciones diversas de la realidad, donde se articula el conocer con el hacer y el ser. Así, la formación se orienta al desarrollo integral del estudiante, como protagonista de su aprendizaje y de su proyecto ético de vida, a partir del fortalecimiento de sus destrezas, capacidades, valores y actitudes que le permitan actuar y participar desde sus propios intereses, motivaciones y afectos en la vida escolar y social.

Por lo tanto, los profesores objetos de estudio vislumbran que el proceso formativo parte del: *“proceso de enseñanza-aprendizaje de los actores del ámbito educativo (maestro- estudiante), en dicho proceso se deben potencializar procesos integradores de competencias académicas, procedimentales y actitudinales (B1c1)”*; y, *“se debe tener siempre en cuenta, que cada proceso de enseñanza - aprendizaje comprende las tres dimensiones: ser, saber, hacer (B1c2)”*.

En consecuencia, los profesores forman por competencias con lo cual posibilitan que cada estudiante pueda autorrealizarse, ya que se lo concibe como un ser humano provisto de múltiples dimensiones, capaz de contribuir al desarrollo de su comunidad. Así, el proceso de formación les ha posibilitado a los estudiantes construir su forma de pensar, ser y sentir para ser responsables consigo mismos, con los demás y el ambiente que los rodea.

En ese sentido, las competencias *“saber, hacer y ser”* de acuerdo a los profesores investigados orientan el acto de enseñar a partir del proceso de aprendizaje y la formación impartida, donde el profesor desempeña el papel de mediador del aprendizaje a través de la ejecución de experiencias y estrategias educativas que involucran a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Es importante resaltar que las competencias son *“una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”* (Gonczi y Athanasou, 1996, citado por Tobón, 2005, p.47).



Entonces, las competencias son procesos complejos que los profesores han puesto en actuación dentro del contexto educativo, con el fin de ejecutar los objetivos y las actividades pedagógicas, donde se incorpora el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, teniendo presente las necesidades del contexto y de los estudiantes para contribuir a la construcción y transformación de la sociedad.

Precisamente, Jacques Delors (1998, citado por Remolina, Velásquez & Calle, 2004, p.274) revela que el profesor en su labor pedagógica está en la necesidad de suscitar en los estudiantes:

- *El aprender a conocer*: Entender el mundo en el que vive, desarrollando sus capacidades y conocimientos para lograr una interrelación con los demás.
- *El aprender a hacer*: El profesor debe enseñar a sus estudiantes el cómo aplicar los conocimientos en la vida cotidiana, para desarrollar competencias con las que puedan enfrentar diferentes situaciones sociales.
- *El aprender a vivir juntos*: A través del respeto hacia los demás y sus diferentes percepciones del mundo, basado en el establecimiento de valores para construir relaciones interpersonales armónicas.
- *El aprender a ser*: Contribuyendo al desarrollo integral de las personas mediante la promoción de un conocimiento autónomo, crítico y transformador que establezca juicios respecto a la manera de actuar frente a situaciones de la vida.

Con lo anterior, se puede afirmar que los profesores al formar por competencias priorizan y abordan a cada estudiante como un ser único, capaz de tomar conciencia de sí mismo, de sus limitaciones y sus posibilidades a través del desarrollo de sus propias potencialidades y características cognitivas, sociales y afectivas con la finalidad de reconocerse como un miembro de la sociedad, interaccionar con los demás y coadyuvar al bienestar de su entorno social.

De esta forma, los estudiantes logran apropiarse de los conocimientos impartidos por el profesor, comprendiéndolos y no memorizándolos, para aplicarlos en situaciones diversas del escenario escolar y social mediante acciones que conlleven a tener diferentes miradas frente a las problemáticas y establecer alternativas de solución para alcanzar el cambio de la sociedad.

#### **4.2.2 Procesos.**

Los profesores participantes de esta investigación, manifiestan que los procesos (B2) generados en la formación están asociados con: profesor como ejemplo vida (B2a) y desarrollo integral del estudiante (B2b). Ver tabla 15

Tabla 15.  
*Procesos en la formación*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Formar	B	Procesos	B2	Profesor como ejemplo de vida	B2a	“Acompañado con la imagen que el docente muestre a sus estudiantes la cual debe ser la de un ejemplo a seguir”.	B2a1
Formar	B	Procesos	B2	Profesor como ejemplo de vida	B2a	“La formación en toda persona debe partir del ejemplo como yo soy como persona aunque con fallas tratando siempre de mostrar integralidad, por lo tanto se forma con el ejemplo”.	B2a2
Formar	B	Procesos	B2	Desarrollo integral del estudiante	B2b	“Cuando formo debo tener en cuenta su humanidad y su ser como persona con afectos, intereses y valores particulares”.	B2b1
Formar	B	Procesos	B2	Desarrollo integral del estudiante	B2b	“A partir de la reflexión y el análisis crítico en la que encuentren sentido de vida, razón de ser y se ponga de manifiesto su autenticidad, su espontaneidad, lejos de temores que obstaculizan, que avancen tomando decisiones que los lleven a las superaciones de las metas y se sientan en la felicidad de verse seres importantes y útiles, valiosos en nuestra sociedad y seguros de la confianza en sí mismos”.	B2b2

Innegablemente, el profesor vislumbra en el aula escolar su “*ser moral*” ya que muestra sus actitudes y su identidad en cada acción ejecutada frente a sus estudiantes, por ende, el profesor está obligado a adoptar una posición moral de sí mismo y de sus estudiantes con el fin de formar

a los estudiantes desde la coherencia entre el decir y el hacer, para crear un ambiente cálido entre profesores y estudiantes, permitiendo la vivencia de valores y actitudes éticas.

De esta manera, el profesor debe ser:

Un dechado de valores humanos cuya influencia se expresa en el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar así como tolerar a quienes piensan de modo diferente, educar más con el ejemplo que con la palabra, ser firme en sus opciones y decisiones, motivar a quienes lo rodean para las buenas acciones, modificar o innovar y construir, tener empatía o sinergia con quienes le son afines pero no rechazar ni subestimar a quienes no lo son; comprometerse con audacia en la instauración de un mundo nuevo y de la sociedad del conocimiento con sentido prospectivo, sembrar valores para cosechar valores, tener fe en lo que hace y en lo que espera, dirigir hacia la consecución del bien, generar vida, construir el futuro, dar y compartir, cooperar en el cuidado de la naturaleza, en la lucha por una alta calidad de vida. (Vásquez, 2000, citado por Remolina, Velásquez & Calle, 2004, p.274)

Por consiguiente, los profesores entrevistados expresan que deben ser ejemplos de vida (B2a) frente a sus estudiantes, ya que no sólo se deben enseñar conocimientos sino que se debe formar y educar a través de valores, actitudes y ejemplos de vida. Así, los profesores se distinguen como líderes y formadores de personas que potencian saberes y virtudes, contribuyendo al desarrollo humano de los estudiantes; además, conciben que es ineludible ser agentes de transformaciones y constructores de conocimiento que posibilita romper la rutina y mecanización de los conocimientos en el aula y así, tener claro la trascendencia del ser y el actuar del docente en la actualidad.

Desde esa visión, los profesores ostentan que el proceso formativo va *“acompañado con la imagen que el docente muestre a sus estudiantes la cual debe ser la de un ejemplo a seguir”* e igualmente que, *“la formación en toda persona debe partir del ejemplo como yo soy como persona aunque con fallas tratando siempre de mostrar integralidad, por lo tanto se forma con el ejemplo”*.

Con lo anterior, se entrevistó que el ejemplo de los profesores desempeña un rol trascendente en el comportamiento y la personalidad que los estudiantes adoptan en su proyecto de vida, dado que aprenden mejor los valores, las normas y las actitudes si los profesores han hecho de éstos una vivencia personal y cotidiana en el salón de clases. Sin duda alguna, la ejemplaridad de los profesores logra traspasar las palabras y se concreta en las acciones, las cuales se encaminan al crecimiento de seres humanos como sujetos autónomos, libres y comprometidos con el medio que los rodea.

De este modo, el profesor no puede desligar su labor profesional de su *“ser, pensar y sentir”*, manifestando su sensibilidad y respondiendo a las exigencias de la sociedad actual a través una

relación óptima con los estudiantes, basada en el diálogo, el respeto, la justicia, la equidad, la autonomía y la libertad; capaz de aplicar los conocimientos a la vida cotidiana de los estudiantes y convirtiéndose en agente de transformación, que contribuya a que los sujetos formados autoconstruyan los saberes infundidos.

Por este motivo, el profesor debe enseñar a través de su propio ejemplo de vida, estableciendo una coherencia entre el decir, el pensar, el hacer y el sentir a fin de convertirse en un sujeto integral que oriente a los demás en las situaciones diversas de la vida, no solamente transmitiendo conocimientos sino cultivando las dimensiones del ser humano para presenciar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Es así como, los profesores coadyuvan al desarrollo integral del estudiante (B2b), en el cual se constituyen las diversas manifestaciones de su ser, donde el profesor comprende e integra armónicamente las dimensiones cognitivas, emocionales, físicas, espirituales, culturales y éticas de los estudiantes a partir de la construcción de un pensamiento autónomo, crítico, reflexivo y transformador que determina la manera de actuar frente a diferentes acontecimientos de la vida.

De hecho:

El maestro sabe que está en juego una vida, y eso entraña una gran responsabilidad ética, moral, política y humana. Con estas expresiones subrayamos que, al hablar de vida humana, no nos limitamos exclusivamente al aspecto “biológico”, al fenómeno común en los humanos y en los demás seres vivientes, sino precisamente a lo que es más propio del ser humano: desarrollo integral de todas las potencialidades de la persona. (Remolina, Velásquez & Calle, 2004, p.273)

En esa dirección, el ser humano se concibe como un todo integrado, con múltiples dimensiones a fin de lograr su plena realización en la sociedad; por lo tanto, el profesor busca y promueve el desarrollo de talentos, capacidades y cualidades puesto que éstos son la base del proceso formativo y del proyecto de vida de cada estudiante. Algunos testimonios ilustrativos son: *“Cuando formo debo tener en cuenta su humanidad y su ser como persona con afectos, intereses y valores particulares”*; *“A partir de la reflexión y el análisis crítico en la que encuentren sentido de vida, razón de ser y se ponga de manifiesto su autenticidad, su espontaneidad, lejos de temores que obstaculizan, que avancen tomando decisiones que los lleven a las superaciones de las metas y se sientan en la felicidad de verse seres importantes y útiles, valiosos en nuestra sociedad y seguros de la confianza en sí mismos”*.

De lo anterior, se percibe que para los profesores no sólo es indispensable la transmisión de los contenidos sino abordar a los estudiantes como sujetos pensantes, autónomos, libres y

responsables de sus comportamientos; hecho que vislumbra que el profesor a través de estrategias y metodologías participativas permite que los estudiantes desenvuelvan plenamente sus capacidades con el fin de que sean sujetos activos de su aprendizaje y de su participación hacia la transformación de su entorno social. En consecuencia:

El desarrollo integral de la persona implica el trabajo educativo para que el estudiante se conozca a sí mismo, que interactúe con los demás y que pueda disponer de todas las condiciones para definir su proyecto de vida... que permita equilibrar la adquisición de conocimientos con el cultivo de destrezas y actitudes, para ayudar a la persona a su desarrollo personal y social, potenciando su bienestar presente y futuro. (Barahona & Risco, 2014, p.65-66)

Lo expresado supone la existencia de una relación interpersonal favorable entre profesores y estudiantes mediante el trato igualitario y respetuoso, donde ambos puedan comprender los sentimientos, intereses, sueños y expectativas frente a las situaciones de la vida y que además, participen activamente con sus diferentes argumentos y miradas en la construcción del conocimiento y en la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.2.3 Logros.**

Dentro de los logros (B3) del proceso de formación, se encuentran tendencias relacionadas a los términos: motivación (B3a), valores (B3b) y capacidad (B3c). Ver Tabla 16. Es pertinente aclarar que la motivación y las capacidades ya han sido ampliamente analizadas dentro de la competencia enseñar, razón por la cual dentro de este apartado se hará una explicación más sucinta, hecho que demuestra que tanto la formación como la enseñanza permanecen ligadas estrechamente al proceso de aprendizaje.

Tabla 16.  
*Logros del proceso de formación*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Formar	B	Logros	B3	Motivación	B3a	“Acercamiento a los padres de familia, disposición del niño, alegría del niño”.	B3a1

				“La empatía en el proceso educativo”.	B3a2
B3	Valores	B3b		“Practicar valores en la convivencia con sus compañeros y demás personas que lo rodean”.	B3b1
				“Formar personas con calidad humana”.	B3b2
B3	Capacidad	B3c		“Se evidencia gran entusiasmo de los estudiantes por aprender”.	B3c1
				“La participación activa de clase y el dinamismo de los estudiantes”.	B3c2

Los profesores investigados apuntan que la motivación es un énfasis que devala el estudiante hacia un medio con el objetivo de saciar una necesidad y de esta manera realizan un mayor impulso para accionar. En lo referente a la tendencia motivación (B3a) se puede decir que se concibe como un: “Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”. (Beltrán, 1993).

Aquí se analiza que un motivo ejerce una fuerza que se dirige hacia la consecución de metas, crea vínculos favorecedores en el ámbito educativo, como la disposición del estudiante y su entorno, siempre manteniendo la conducta encaminada a la acción, lo cual se evidencia en el siguiente testimonio: “*Acercamiento a los padres de familia, disposición del niño, alegría del niño (B3a1)*”.

Se requiere que el proceso educativo motive al estudiante, buscando “*la empatía en el proceso educativo (B3a2)*”, a través de una relación armónica entre profesores y estudiantes para poder alcanzar los logros establecidos.

Además se denota que las actitudes de los educandos conllevan a un comportamiento hacia la labor académica, mostrando el esfuerzo en pos de satisfacer un logro con una motivación positiva en donde existe un impulso constante de superarse, donde los estudiantes motivados ejercen sus actividades por el gusto de aprender, por ende, los individuos se centran en el proceso de logros y son motivados para estos.

Así también, la motivación viene acompañada de los valores (B3b), los cuales permiten a las personas crecer en su propia dignidad, a través de su misma experiencia, de tal manera que se perfecciona en su diario vivir. “Los valores son determinadas maneras de apreciar ciertas cosas importantes en la vida por parte de los individuos que pertenecen a un determinado grupo social o cultural” (Camargo y Gaona, 1994).

Con la formación de valores las personas se abren paso hacia nuevos rumbos, cambiando determinada forma de proceder, se enriquecen en cultura y modifican comportamientos sociales erróneos y por ende perjudicial para la sociedad, también crecen como personas en humanismo, por lo que los valores son practicados para mejorar la condición de los sujetos. Se ostenta que, los profesores hacen hincapié en: *“Practicar valores en la convivencia con sus compañeros y demás personas que lo rodean (B3b1)”*. Así, los valores “son excelentes termómetros que marcan el grado de integración o desintegración que experimentan los diversos grupos sociales” (Duch, 1998), donde las personas pueden integrarse en la convivencia pacífica mediante la práctica de los valores, lo que es fundamento en la formación, reflejando que es necesario *“Formar personas con calidad humana (B3b2)”*; para lo cual elegir los valores es una decisión, puesto que la persona no está obligada a asumirlos en su vida, sin embargo elegirlos tendrá calidad en su ser.

Finalmente, se halla la tendencia de capacidades(B3c). Analizada desde el supuesto: “Los dos conceptos están íntimamente unidos: se necesita ser capaz para ser competente; la capacidad se demuestra siendo competente” (Mentxaka, 2008).

Los estudiantes deben estar en la capacidad de asumir las situaciones que se presenten en su vivencia de manera que la habilidad que posean la realicen de manera eficaz, lo que es consecuencia de una formación acorde con el desarrollo de capacidades, algunos testimonios ilustrativos son: *“Formar personas que puedan enfrentar su realidad y contexto (B3c1)”*; *“Que el estudiante desarrolle competencias que permitan ser crítico ante la realidad de su contexto (B3c2)”*.

#### **4.2.4 Dificultades.**

Las siguientes tendencias enfocadas a las dificultades (B4) de formar están enunciadas a los términos: problemas familiares (B4a), desmotivación del estudiante (B4b) y déficit educativo (B4c). Cabe resaltar que las problemáticas familiares y la desmotivación de los estudiantes se han presentado de manera reiterada dentro de las tres competencias, razón por la cual en las líneas siguientes se hará una explicación concisa al respecto. Ver Tabla 17.

Tabla 17.  
*Dificultades en la formación*

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
Formar	B	Dificultades	B4	Problemas familiares	B4a	“La situación de los estudiantes en sus hogares desvirtúa la formación que se les da en el colegio”.	B4a1
						“Falta de acompañamiento familiar, sobreprotección de padres”	B4a2
				Desmotivación del estudiante	B4b	“Desinterés por el área que se está tratando. Solo buscan aprobar con los resultados mínimos”.	B4b1
						“Se evidencia un facilismo que se ha convertido en un conformismo de aceptación en el saber sin que pretendan explotar un conocimiento más allá”.	B4b2

Es inevitable que dentro del núcleo familiar se presenten dificultades que afecten la armonía, lo que genera estrés en los miembros que lo componen. En cuanto a la tendencia problemas familiares (B4a), se puede decir que:

En un sentido cinético y no en el sentido temporal de la palabra, esto es, una crisis transitoria en función de que posibilite o no el paso de una etapa a la otra del ciclo vital y no se refiere en ningún sentido al tiempo de duración de la crisis. (Pérez, 1992)

Se evidencia momentos en los que los acompañantes de los estudiantes se desvinculan del proceso educativo, dejando a la deriva la formación, de esta manera se presentan dificultades en su avance, sin embargo la crisis familiar es momentánea, hay solución a los conflictos. Tal como lo afirma el testimonio: “*La situación de los estudiantes en sus hogares desvirtúa la formación que se les da en el colegio (B4a1)*”.

Para Rodríguez (2007) “la crisis familiar se caracteriza por una desorganización familiar, donde los viejos modelos y las capacidades no son adecuados por largo tiempo y se requiere un cambio”.

Se da paso a un tipo de situación vivido en los hogares de los estudiantes, donde la ausencia o abandono por parte de los padres de familia hacia los estudiantes posibilita que se genere inconvenientes académicos, donde la poca presencia de los padres hace que también estos problemas se resuelvan con sobreprotección aumentando así la problemática, porque existe: “*Falta de acompañamiento familiar, sobreprotección de padres (B4a2)*”.



La falta de comunicación es uno de los principales factores que influyen en el curso normal de una familia, ya sea por ocultar algún tipo de situación, o el rechazo al diálogo. Sin embargo al abrir paso a estos medios, también se evidencia un tipo de ocultamiento de circunstancias que no soluciona el conflicto.

La desmotivación escolar o desinterés del estudiante es un problema que se arraiga en las nuevas generaciones las cuales presentan poco interés en la realización de su proyecto ético de vida.

Siguiendo con el tema de dificultades en la formación, se enuncia la tendencia desmotivación del estudiante (B4b). Se dice que: “Una idea negativa que se presenta en la mente de una persona ante una determinada situación en consecuencia puede desembocar en baja autoestima y falta de confianza para realizar dicha tarea” (Prot, 2004).

Los prejuicios desembocan en ideas erróneas con respecto a una determinada circunstancia, conllevando al desinterés y a aplicar la superficialidad, dejando de lado la profundización con la cual es posible conocer las eventualidades a fondo, así solamente se perderá el rumbo para alcanzar la meta, debido a que no se presenta una formación fortalecida sino debilitada. Así, los profesores expresan que los estudiantes muestran *“Desinterés por el área que se está tratando. Sólo buscan aprobar con los resultados mínimos (B4b1)”*.

Además, “en un acercamiento del concepto en el fracaso escolar, según los expertos, es el hecho de concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias, lo que se traduce en la no culminación de la enseñanza obligatoria” (Giménez, 1999).

Se infiere que debido a la falta de interés se evidencia una tendencia a la pérdida académica, ensimismada en la conformidad y el facilismo, *“convertido en un conformismo de aceptación en el saber sin que pretendan explotar un conocimiento más allá (B4b2)”*.

Cabe resaltar que la sociedad se encuentra con generaciones de niños y jóvenes que presenta una escasa motivación por su proceso escolar, reflejándose en la falta de compromiso con su propia formación. Por ende, se vislumbra pérdida académica y deserción escolar, tanto en la educación básica y media ofrecida en colegios.

#### **4.3 Un acercamiento a la competencia pedagógica evaluar desde la mirada de los profesores en ejercicio**

La evaluación se entiende como un proceso permanente, organizado y formativo en el cual se valora el conjunto de conocimientos del estudiante en un área específica del conocimiento. Además, los docentes entrevistados expresan que la evaluación permite evidenciar las fortalezas, debilidades, avances y resultados de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje mediante la implementación de herramientas, técnicas y actividades que posibilitan mediante parámetros de referencia emitir un juicio o valoración hacia algún objetivo.

De esta manera, se puede afirmar que para algunos profesores la evaluación es concebida como objetiva y sistemática que mide el conocimiento del estudiante a través de productos observables. Mientras que otros docentes, expresan que la evaluación debe ser entendida como un proceso de formación que a través de herramientas evaluativas permiten observar cómo el educando construye su conocimiento; sin embargo, manifiestan que existe una presión externa que obliga a mostrar resultados definidos de calidad a partir de la valoración del conocimiento de los estudiantes como la presentación de las pruebas saber a nivel nacional. Así:

La evaluación educativa desempeña funciones que la alejan de propósitos de formación. En este sentido, comprobamos que con más frecuencia e intensidad y en nombre de resultados predeterminados en instancias ajenas a los procesos de formación, las prácticas de evaluación están más al servicio de la exclusión que de la integración, más al servicio de la selección que de la formación, más al servicio de intereses que escapan al control de quienes hacen la educación día a día. (Álvarez, 2003, p.4)

Por consiguiente, algunos profesores suelen constituir a la evaluación como la única herramienta para controlar y corregir tanto los resultados como la conducta del estudiante a fin de intervenir en la disciplina. Sin embargo, la evaluación debe ir más allá dado que debe convertirse en la valoración de procesos, donde el profesor debe estudiar, comprender y analizar las fortalezas y las debilidades de los estudiantes para el favorecimiento de aprendizajes significativos.

#### ***4.3.1 Concepciones.***

A continuación se presentará la existencia de dos miradas opuestas y excluyentes (C1) de los profesores objetos de estudio sobre la evaluación, tales como: la evaluación como medición y la evaluación como proceso, las cuales coexisten y conviven “pacíficamente” en algunas instituciones educativas del municipio de Pasto. A partir del análisis cualitativo de la información, se puede entender que los profesores tienen múltiples definiciones con respecto al

concepto de evaluar, identificándose como tendencias principales: medición (C1a) y la evaluación de procesos (C1b). Ver Tabla 18.

Tabla 18.  
*Concepciones de la evaluación*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Evaluar	C	Concepciones	C1	Medición	C1a	“Medir lo que el estudiante aprendió”	C1a1
						“Un proceso que busca medir de manera objetiva y verdadera la cantidad de conocimiento de un estudiante en determinada área del conocimiento”	C1a2
						“La evaluación es una medición la cual debe ser continua y permanente con el fin de saber que aprendieron”.	C1a3
Evaluar	C	Concepciones	C1	Evaluación de procesos	C1b	“La evaluación es una herramienta que permite fortalecer los conocimientos de los estudiantes ya que se debe ser continua, sistemática y abierta”.	C1b1
						“Es un proceso continuo permanente orientado a identificar las fortalezas y debilidades que presentan los diferentes desempeños en el proceso educativo”.	C1b2
Evaluar	C	Concepciones	C1	Evaluación de procesos	C1b	“Hay que tener en cuenta el proceso desde sus conocimientos previos y las potencialidades entonces la evaluación del aprendizaje se define como el seguimiento, el proceso”.	C1b3
						“Es un proceso en el cual se valora según las capacidades de los estudiantes, la adquisición de conocimientos. No solo haciendouso de la memoria, sino de lo que trasciende en el estudiante. De lo que marque y signifique este proceso para su vida”.	C1b4

Con respecto a la tendencia medición (C1a), se vislumbra que los profesores investigados aún continúan practicando un tipo de evaluación cuantitativa asociándola al término de medición, donde se establecen unos objetivos concretos de acuerdo a los contenidos transmitidos por el profesor para que los estudiantes obtengan determinados resultados de aprendizaje. Tal como “el

modelo tradicional de evaluación pone en relevancia la medición de lo aprendido para calificar a los estudiantes” (Falieres, 2006, p.165), a fin de lograr un resultado que mide de forma numérica la capacidad de aprendizaje retenida por el estudiante.

Este tipo de evaluación se basa en la medición y pretende que el estudiante logre unos resultados finales que son los que acreditan si es promovido al siguiente nivel. Por tanto, los profesores comprueban la cantidad de conocimientos logrados por los estudiantes, para lo cual recurren a la aplicación de pruebas escritas o exámenes, considerados como “una serie de reactivos cuyo propósito es obtener información sobre los conocimientos que los alumnos tienen sobre una materia” (López, 2005, p.39); identificándose los aciertos y desaciertos alcanzados en cada asignatura.

Algunos testimonios ilustrativos que permiten percibir a la evaluación como medición son: *“Medir lo que el estudiante aprendió (C1a1)”*; *“Un proceso que busca medir de manera objetiva y verdadera la cantidad de conocimiento de un estudiante en determinada área del conocimiento (C1a2)”*; *“La evaluación es una medición la cual debe ser continua y permanente con el fin de saber que aprendieron (C1a3)”*.

De lo anterior se infiere que, a pesar de las múltiples reformas educativas, los profesores asocian a la evaluación como un acto de medir, trabajando con esquemas mecánicos, cerrados e imparciales, ya que se limitan a la comprobación de resultados para determinar qué estudiantes aprueban o reprueban una determinada área del conocimiento. Es así como:

Los objetivos son homogeneizados y no representan adecuadamente los intereses de cada estudiante en su currículum; la puntuación también se centraliza y se basa en criterios establecidos por personas que no conocen a los estudiantes, sus metas, o sus oportunidades de aprendizaje. (Bravo & Fernández, 2000, p.96)

En ese sentido, la evaluación como medición obliga a los estudiantes a aprender contenidos al pie de la letra, exclusivamente porque éstos son calificados y encasillados mediante la aplicación de pruebas escritas homogéneas que desconocen sus diferencias individuales y posibilidades frente al proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los profesores investigados conciben a la evaluación de procesos (C1b) como una valoración del progreso personal y académico de los estudiantes, atribuyéndole características como: permanente, integral, contextualizada y a través de la cual, se identifican fortalezas y debilidades, con el fin de conseguir el mejoramiento de los aprendizajes potenciar habilidades y actitudes. De ahí que, es necesaria “la apreciación continua y permanente de las

características y rendimiento académico del estudiante, a través de un seguimiento durante todo su proceso de formación” (Marcello, 2004, p.33).

Así, el profesor les muestra a los estudiantes el camino para crear significados y construir conocimientos, respetando las particularidades y estilos de aprendizaje, con lo cual se pretende que los educandos puedan desenvolverse en la sociedad; reflexionando, tomando decisiones y siendo participe en la transformación social. De esta forma, los profesores aseveran que la evaluación de procesos debe ser: *“Una herramienta que permite fortalecer los conocimientos de los estudiantes ya que se debe ser continua, sistemática y abierta (C1b1)”*; *“Proceso continuo permanente orientado a identificar las fortalezas y debilidades que presentan los diferentes desempeños en el proceso educativo (C1b2)”*; *“Hay que tener en cuenta el proceso desde sus conocimientos previos y las potencialidades entonces la evaluación del aprendizaje se define como el seguimiento, el proceso (C1b3)”*; *“Es un proceso en el cual se valora según las capacidades de los estudiantes, la adquisición de conocimientos. No solo haciendo uso de la memoria, sino de lo que trasciende en el estudiante. De lo que marque y signifique este proceso para su vida (C1b4)”*.

De lo expresado, la evaluación se considera como permanente e integral, donde se identifica, comprende y analiza los logros y las dificultades del estudiante en función de los objetivos pedagógicos del profesor, quien a través de estrategias metodológicas coadyuva al mejoramiento de los aprendizajes. Igualmente, este tipo de evaluación permite que los estudiantes identifiquen sus debilidades y aptitudes, en pro de formarse como personas autónomas y responsables frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así como, los profesores deben tener en cuenta “la importancia de identificar y de definir los intereses, los gustos, las necesidades, y las potencialidades de los estudiantes, no sólo para ejecutar determinadas actividades, sino para desarrollar sus habilidades y talentos innatos o adquiridos” (Cerde, 2000, p.229).

En esa dirección, los profesores adaptan la enseñanza a las características de cada estudiante, ajustando las acciones educativas a fin de promover aprendizajes significativos mediante una comunicación eficaz entre profesores y estudiantes que posibilita comprender, dialogar y reflexionar los conocimientos para aplicarlos en el contexto social; además, los profesores contribuyen al crecimiento integral de los estudiantes, desde el reconocimiento de sus dimensiones sociales, cognitivas y afectivas.

### 4.3.2 Procesos.

Se puede inferir los procesos de evaluación (C2) ejecutados por los docentes objeto de estudio se relacionan con: procesos continuos (C2a), la evaluación formativa (C2b), estrategias y herramientas evaluativas (C2c) y la evaluación por competencias (C2d). Ver Tabla 19

Tabla 19.  
*Procesos de la evaluación*

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
Evaluar	C	Procesos	C2	Procesos continuos	C2a	“Es un proceso continuo permanente orientado a identificar las fortalezas y debilidades que presentan los diferentes desempeños en el proceso educativo”.	C2a1
						“La evaluación de aprendizaje podría definirse como la observación continua y retroalimentaría de los procesos y avances de determinado saber hacer”.	C2a2
Evaluar	C	Procesos	C2	Procesos continuos	C2b	“Se recogen las ideas y pensamientos de los estudiantes por equivocados que estos sean, para que ellos mismos conceptualicen a partir del discernimiento que entre todos hacen”.	C2b1
						"Cuando el estudiante no alcanza lo aprendido, se realizan actividades de refuerzo encaminadas a cumplir con los objetivos o propósitos según sea el caso".	C2b2
Evaluar	C	Procesos	C2	Procesos continuos	C2c	“Guías de trabajo talleres elaborados por el docente debates con la participación de todos los estudiantes exposiciones y evaluaciones de periodo. Todas desarrolladas de común acuerdo con los estudiantes”.	C2c1
						“El uso dossier de prensa, debate, análisis de situaciones problemáticas, desarrollo de ejercicios aplicativos, etc.”.	C2c2

Evaluar	C	Procesos	C2	Evaluación de competencias	C2d	“Se evalúa en el estudiante los tres componentes fundamentales el saber el ser y el saber hacer mediante evaluaciones escritas cuestionarios talleres en grupo e individuales, consultas, actitudes, participación y valores en general, debates y mesas redondas”.	C2d1
						“La realizo con los indicadores de logro sobre 3 aspectos: saber, saber hacer y el ser. Herramientas: evaluación oral, escrita, taller en clase, participación, compromisos de los estudiantes. Técnicas: evaluación del docente, entre pares. Externas (Saber), autoevaluación”.	C2d2

El análisis de la información presentada permite vislumbrar que la evaluación formativa (C2b) actúa en los momentos requeridos en los que se identifica la debilidad y no como algo que se realiza en un espacio y tiempo diferentes al proceso de enseñanza. En relación a esto, Santos (1999) plantea la evaluación como un proceso que se encuentra a lo largo de toda actividad educativa, siendo una parte esencial en el desarrollo de ésta y no como requisito institucional. Así mismo, Delfino (1986) asevera que la evaluación formativa afianzará los procesos a través de la corrección de las deficiencias encontradas como dinámica operacional dada a lo largo de todo el proceso.

De esta manera, se resalta que la labor educativa de los profesores se asocia al cumplimiento de algunas de las características de la evaluación formativa, que de acuerdo a Santos son: independiente, comprometida, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, colectiva y externa. Esto en busca de promover en los estudiantes actitudes de confianza, control, autoestima y autonomía para crear mayores niveles de responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo, siempre en el marco del mejoramiento permanente como lo asegura Flórez (2004).

Por otro lado, Álvarez (2003, p.3) plantea respecto a la evaluación formativa, que nuevos estudios sobre el aprendizaje, indican que es importante una evaluación no tanto para controlar o medir, sino para comprender y fortalecer apropiadamente los procesos formativos generados desde la enseñanza, entre los cuales se encuentra el desarrollo de las habilidades superiores de comprensión, análisis, síntesis, inferencia y aplicación.

Es significativo tener en cuenta lo sugerido por Marcello (2004) al referirse a las evaluaciones formativas y su relación con la promoción académica, donde se debe evaluar cualitativamente y de forma personalizada a los estudiantes, antes de emitir una calificación de carácter cuantitativo o una apreciación cualitativa.

A continuación se presentan diferentes testimonios que ilustran este tipo de evaluación: *“Se recogen las ideas y pensamientos de los estudiantes por equivocados que estos sean, para que ellos mismos conceptualicen a partir del discernimiento que entre todos hacen (C2b1)”*; *“Cuando el estudiante no alcanza lo aprendido, se realizan actividades de refuerzo encaminadas a cumplir con los objetivos o propósitos según sea el caso (C2b2)”*.

En cuanto a la tendencia de procesos continuos (C2a), se encuentra que los profesores evalúan de forma permanente, entendiéndose a la evaluación como el conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que al interactuar juntas en los elementos de entrada los convierten en resultados, en coherencia con lo anterior, Delgado (1998) desestima los exámenes escritos y tradicionales ya que éstos condicionan negativamente los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y distorsionan el funcionamiento del proceso educativo y la evaluación, haciendo que ésta sea periódica y por tanto no permanente o continua.

Así, los profesores partícipes en esta investigación declaran realizar la evaluación como una serie de acciones consecutivas que buscan un fin común que involucran la identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes, la observación permanente y la retroalimentación en busca de la valoración de un determinado saber.

Autores como Elola y Toranzos (2000), estiman que para el éxito en un proceso evaluativo se debe buscar la comprensión, centrándose en el proceso, teniendo como elementos claves: la búsqueda de inicios, el registro y análisis de datos, criterios claros de evaluación, juicios de valor y una clara toma de decisiones.

Frola (2011), plantea que la evaluación debe arrojar aprendizajes significativos, con lo cual es necesario que posea ciertas características, tales como: funcional, sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa.

Evidencia de ello, se presentan algunos testimonios ilustrativos: *“Es un proceso continuo permanente orientado a identificar las fortalezas y debilidades que presentan los diferentes desempeños en el proceso educativo (C2a1)”*; *“La evaluación de aprendizaje podría definirse*



*como la observación continua y retroalimentaría de los procesos y avances de determinado saber hacer (C2a2)''.*

Por otro lado, la tendencia de estrategias y herramientas evaluativas (C2c), vislumbra que los profesores de las instituciones educativas objeto de estudio al momento de realizar sus actividades evaluativas emplean un sin número de técnicas, estrategias e instrumentos que contribuyen a una mejor valoración de las actividades realizadas por los estudiantes, tales como: las autoevaluaciones, las rúbricas, las listas de chequeo, las escalas valorativas, los diarios de campo, las guías de trabajo, los talleres, las exposiciones, los debates, el análisis de situaciones problémicas, el desarrollo de ejercicios aplicativos, entre otros, sin dejar de lado las tradicionales pruebas orales y escritas, las cuales según Cerda (2000), hacen parte de la tradición escolar de los sistemas educativos, ya que por mucho tiempo los exámenes orales y escritos hicieron parte de los mecanismos de medición, evaluación, calificación y promoción de los estudiantes.

Torres (2010), afirma que entre más técnicas, estrategias e instrumentos de recolección de información se utilicen, el estudiante tendrá más oportunidades de demostrar lo aprendido, superando la concepción de un aprendizaje asociado únicamente a datos de memoria y de reproducción del contenido de las fuentes inspiradoras.

Además, según Frola (2011) la gran variedad de instrumentos utilizados en la recolección de la información permitirá al estudiante ser competente a través de sus desempeños, sobre cuales se emitirán juicios de valor referidos a ciertos criterios para llegar a una toma de decisiones educativas que lleven a la mejora.

A lo dicho con anterioridad, Flórez (2004), afirma que en la enseñanza tradicional la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados, sin que ello signifique repetición memorística, pues también se evalúan niveles y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo estudiado, ya sea en pruebas orales o en pruebas escritas con preguntas abiertas.

Por este motivo, se puede expresar que algunos profesores aún aplican técnicas tradicionales de evaluación, como son los exámenes, los cuales dan relevancia a la medición de contenidos adquiridos; sin embargo también recurren a utilizar actividades y técnicas evaluativas de las acciones escolares que conllevan a la observación de un proceso de formación, continuo y

permanente, empleando pruebas diagnósticas y actividades como: exposiciones, desarrollo de guías y procesos de autoevaluación.

A continuación se presentan diferentes testimonios que logran esbozar lo manifestado: *“Guías de trabajo talleres elaborados por el docente debates con la participación de todos los estudiantes exposiciones y evaluaciones de periodo. Todas desarrolladas de común acuerdo con los estudiantes (C2c1)”*; *“El uso dossier de prensa, debate, análisis de situaciones problemáticas, desarrollo de ejercicios aplicativos, etc. (C2c2)”*.

Finalmente, en la tendencia de evaluación por competencias (C2d) los profesores aseveran que la evaluación se ejecuta mediante el marco de una educación basada en competencias, ya que la mayoría evalúan los procesos a partir del ser, el saber y el hacer, teniendo como referente la integralidad, de lo cual hasta hace varios años no era posible hablar pues según Marcello (2004), la evaluación era académica (aún lo es) y no permitía conocer si a través de ésta se podría dar respuestas a las preguntas claves relacionadas con lo que el educando debe ser, debe saber y debe saber hacer.

Según las visiones de los profesores, es posible establecer que ellos buscan en sus estudiantes el desarrollo de diversas facultades y capacidades, las cuales les permitan desenvolverse de manera integral, por tanto, la evaluación, en ese sentido, debe responder a tales necesidades de enjuiciamiento didácticas, valorando ética, técnica y fehacientemente el desarrollo evolutivo de las competencias de los educandos como lo considera Mejía (2012).

Al respecto, Flora (2011) reafirma que los profesores trabajan el concepto de evaluación por competencias como la recopilación de la información, sobre la manera en que el estudiante evidencia la movilización conceptual, procedimental y actitudinal a través de desempeños observables, referidos al programa o plan curricular para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen decisiones educativas.

Complementariamente, Buxarraís (2003) cree necesario e indispensable en este proceso evaluativo que el estudiante conozca los criterios e instrumentos que utiliza el profesorado para evaluarlo, que pueda conocer desde el principio qué se quiere de él, qué sentido tiene este objetivo, con qué medios de ayuda dispone, que pautas e instrumentos se utilizarán para conocer su aprendizaje, además de los criterios valorativos que se aplicaran.

De hecho, es importante que en los procesos de evaluación los estudiantes desempeñen un rol protagónico y activo, comprometidos con su propio aprendizaje, por ende, el profesor debe

evaluar los comportamientos y las actitudes que el estudiante tiene y manifiesta en y frente a su asignatura, como lo considera Marcello (2004).

A continuación, se presentan testimonios de la información objeto de análisis: *“Se evalúa en el estudiante los tres componentes fundamentales el saber el ser y el saber hacer mediante evaluaciones escritas cuestionarios talleres en grupo e individuales, consultas, actitudes, participación y valores en general, debates y mesas redondas (C2d1)”*; *“La realizó con los indicadores de logro sobre 3 aspectos: saber, saber hacer y el ser. Herramientas: evaluación oral, escrita, taller en clase, participación, compromisos de los estudiantes. Técnicas: evaluación del docente, entre pares. Externas (Saber), autoevaluación (C2d2)”*.

Finalmente, se puede expresar que tras haber observado y escuchado a los profesores objeto de estudio, así como haber analizado sus respuestas acerca de los procesos evaluativos desempeñados en el aula de clases, y pese al conocimiento de variadas técnicas y estrategias de evaluación, todavía algunos de ellos siguen implementando las pruebas orales y escritas de modo tradicional, con el objetivo de obtener información cuantitativa que les permita cuantificar el grado de conocimiento y así promover o no a los estudiantes al siguiente nivel escolar.

Por otro lado, un grupo de profesores, aplican en algunas ocasiones ciertas estrategias y herramientas evaluativas a favor de una formación integral hacia sus estudiantes, dificultando esta labor, en ocasiones, la gran cantidad de estudiantes al interior de un salón. Sin embargo, los profesores procuran desarrollar sus prácticas evaluativas teniendo como referente el proceso en sí, para conocer los logros y las dificultades de los estudiantes y así potenciar sus capacidades, actitudes y valores en beneficio de lograr una formación por competencias.

### **4.3.3 Logros.**

Referente a los logros de la evaluación (C3), los profesores denotan que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes mediante prácticas evaluativas y formativas asociadas a: la evaluación de competencias (C3a), los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (C3b), y la aplicación de la evaluación como un proceso (C3c). Ver Tabla 20

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Evaluar	C	Logros	C3	Evaluación de competencias.	C3a	“Las evaluaciones planteadas llevan al estudiante a analizar, argumentar, proponer, inferir”.	C3a1
						“Se trata de evaluar todos los aspectos como la creatividad, que las temáticas sean acordes al contexto donde vivimos”.	C3a2
Evaluar	C	Logros	C3	Ritmos y estilos de aprendizaje	C3b	“En los aprendizajes tener en cuenta ritmos y estilos”.	C3b1
						“Valoración de estudiantes desde su estilo y ritmos de aprendizaje”.	C3b2
Evaluar	C	Logros	C3	Proceso	C3c	“Realizar la evaluación como proceso, no como una calificación”.	C3c1
						“Una evaluación como un proceso de formación, permanente partiendo de un diagnóstico”.	C3c2
						“Se obtiene excelentes resultados valorando el proceso de aprendizaje del estudiante”.	C3c3
						“Comprender la evaluación como un proceso integrador”.	C3c4

Se encuentra que los profesores evalúan por competencias (C3a) ya que desarrolla en los estudiantes capacidades de análisis, argumentación y proposición a través de procesos que conllevan al desarrollo y fortalecimiento de las capacidades; además, se busca que en los estudiantes se den procesos reflexivos que permitan aprender de forma conscientemente y no sólo a través de las calificaciones. Frola (2011), insiste en una evaluación basada en competencias por tres simples razones: primero entender que las generaciones de adultos han perdido el dominio de los secretos del mundo y de la vida, segundo los educadores de hoy son diferentes a los de otros tiempos y tercero, entender que el mundo ha derribado fronteras por lo cual se deben formar a los ciudadanos para desenvolverse en un entorno globalizado.

Con lo dicho, la autora expone que en la actualidad más que transmitir conocimientos y pretender evaluarlos posteriormente, se debe buscar formar sujetos que transformen la realidad social en la cual se encuentran inmersos.

Es importante tener en cuenta, que existen variados conceptos a cerca de competencias en educación pero los cuales tienen en común la necesidad que hay en la actualidad de poseer no

solamente conocimientos sino también otros elementos que en su conjunto nos lleven a la toma de decisiones y a implementar acciones pertinentes y certeras para resolver las situaciones que depara el momento en un contexto determinado.

Una definición de competencia dentro del ámbito educativo, se puede tomar de Frola (2011), la cual enmarca su concepción desde los planteamientos de varios autores como OCDE, Monereo, Perrenoud, Zabala y Arnaud.

Frente a una necesidad, es la capacidad del individuo para movilizar sus recursos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en una sola exhibición, que la resuelva en términos de un criterio de calidad o exigencia y se manifiesta a través de indicadores evaluables.

De manera complementaria Zubiría (1994) expone: que la evaluación debe realizarse como un proceso diagnóstico en la toma de decisiones, de lo contrario será simplemente una herramienta metodológica de promoción, estimulación o adquisición de conocimientos a través de la cual una institución educativa puede seleccionar el ingreso de un individuo entre un grupo de aspirantes, determinar la promoción de uno de sus miembros o indicar el nivel en el cumplimiento de propósitos.

Desde esa perspectiva: *“Las evaluaciones planteadas llevan al estudiante a analizar, argumentar, proponer, inferir (C3a1)”*; *“Se trata de evaluar todos los aspectos como la creatividad, que las temáticas sean acorde al contexto donde vivimos (C3a2)”*.

La tendencia (C3b) referente a la evaluación de diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, expresa que los profesores trabajan de manera diferenciada y a la vez de manera grupal, identificando, conociendo y respetando cada uno de los ritmos de aprendizaje presentes en su grupo de estudiantes.

Aguilera (et al, 2009, p. 2), sostienen que los estilos de aprendizaje surgen de la caracterización y el impacto de las diferencias individuales sobre el aprendizaje, la pedagogía y por la construcción de instrumentos de evaluación del estilo como fundamento para la generación de las teorías.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer que los estilos de aprendizaje varían según las preferencias de los individuos para procesar la información. Estos estilos de aprendizaje son el resultado de combinar cuatro fases (actuar, reflexionar, teorizar y experimentar) con cuatro modalidades (experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva), lo que genera un aprendizaje óptimo como lo asegura (Cabrera, 2004

citado por Aguilera et al, 2009). Las siguientes son afirmaciones que ilustran esta tendencia: *“En los aprendizajes tener en cuenta ritmos y estilos (C3b)”*; *“Valoración de estudiantes desde su estilo y ritmos de aprendizaje (C3b1)”*.

Por otra parte, la evaluación como proceso (C3c) vislumbra que los profesores aplican actividades periódicas y permanentes a lo largo de todo el periodo escolar, lo que según Delgado (2006) convierte a la evaluación en un proceso permanente o progresivo en donde los profesores podrán realizar un mejor y más amplio seguimiento al proceso de aprendizaje permitiendo una mejor valoración de tipo integral. En ese sentido los profesores caracterizan este tipo de evaluación como un proceso regulador que orienta la enseñanza y permite identificar de manera clara las fortalezas y debilidades presentes en los estudiantes, en vista de que:

*“Realizar la evaluación como proceso, no como una calificación (C3c1)”*; *“Una evaluación como un proceso de formación, permanente partiendo de un diagnóstico (C3c2)”*; *“Se obtiene excelentes resultados valorando el proceso de aprendizaje del estudiante (C3c3)”*; *“Comprender la evaluación como un proceso integrador (C3c4)”*.

#### 4.3.4 Dificultades.

El análisis de la información en cuanto a las dificultades de la evaluación (C4), arroja que las prácticas evaluativas han generado: la medición del conocimiento (C4a), la desmotivación y el desinterés por parte de los estudiantes (C4b), la falta de estrategias evaluativas (C4c), y los diferentes problemas de aprendizaje (C4d). Ver Tabla 21

Tabla 21  
*Dificultades en la evaluación*

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
Evaluar	C	Dificultades	C4	Medición del conocimiento	C4a	“Caemos no en la valoración sino en la calificación”.	C4a1
						“En la evaluación aunque nos propongamos a buscar otras estrategias terminamos calificando”.	C4a2
Evaluar	C	Dificultades	C4	Desmotivación y desinterés del estudiante	C4b	“Algunos educandos no aprovechan la enseñanza, sino que buscan aprobar el año, no se interesan en el conocimiento, sino	C4b1

						en la calificación”.	C4b2
						“La falta de compromiso del estudiante en asumir los conocimientos como producto para su formación”.	
Evaluar	C	Dificultades	C4	Falta de estrategias evaluativas	C4c	“Cuando se realizan actividades evaluativas donde se pide ejercitar la memoria es escasa la respuesta de los mismos”.	C4c1
						“La aplicación de exámenes en su mayoría escritos”.	C4c2
						“Muchas veces se evalúa por grupos porque son muchísimos estudiantes, entonces se opta por caracterizarlos de forma general y muchas veces no es lo más apropiado”.	C4c3
						“La diversidad estudiantil y falta de conocimiento de cuando y como promover a estudiantes con dificultades”.	C4c4
Evaluar	C	Dificultades	C4	Problemas de aprendizaje: lectura.	C4e	“Se han presentado dificultades con algunos estudiantes porque se evidencia la carencia de resultados en cuanto a análisis de textos”.	C4e1
						“Algunos estudiantes presentan dificultad en la comprensión de lectura en las evaluaciones”.	C4e2

Se vislumbra que una de las grandes dificultades es ratificada en el hecho que la evaluación se asocia a la medición del conocimiento (C4a), puesto que los profesores emiten juicios cuantitativos, razón de ello es que las instituciones educativas exigen resultados y promedios, por lo cual algunos profesores se someten a la realización de prácticas evaluativas tradicionales en las que predomina la medición. Como se ha mencionado anteriormente, Cerda (2000) argumenta que la aplicación de este tipo de evaluaciones hace referencia a una tradición histórica de los sistemas educativos en cuanto a que tanto exámenes orales como escritos forman parte aun de los mecanismos de medición, evaluación, calificación y promoción de los estudiantes.

Según el aporte De Zubiría (1994), se cumpliría con tan solo una de las características evaluativas, la sumativa, consistente en determinar la promoción o no de un estudiante al grado superior.

Referido a lo anteriormente mencionado, Santos (1996) aporta que la evaluación tradicional, como medición o como él la llama “técnica” es frecuente en las sociedades meritocráticas en las cuales lo realmente importante son los resultados y las calificaciones.

A continuación se presenta una figura en la que se muestra el aporte de Miguel Ángel Santos Guerra (1996).

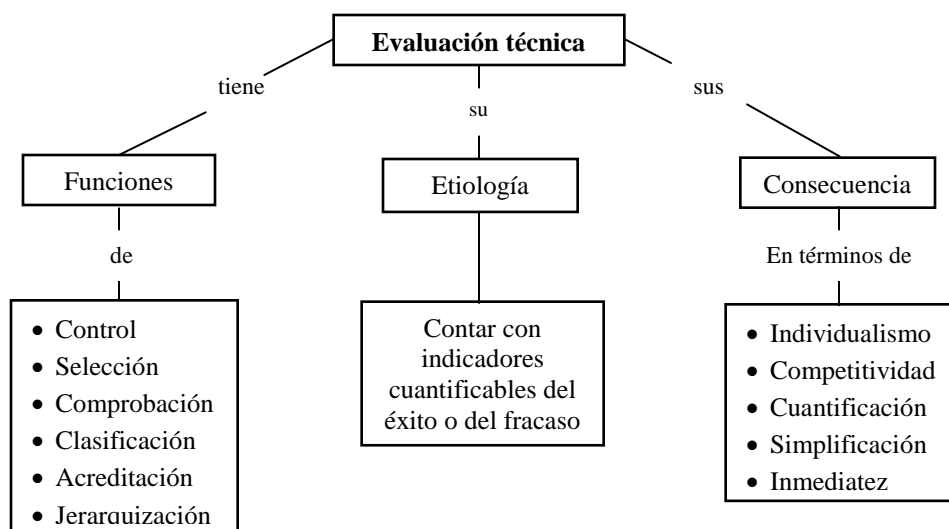


Figura 2.  
Concepciones de la evaluación técnica.

En consecuencia, los profesores manifiestan que: “*Caemos no en la valoración sino en la calificación (C4a1)*”; “*En la evaluación aunque nos propongamos a buscar otras estrategias terminamos calificando (C4a2)*”.

Referido a la tendencia (C4b), desmotivación y el desinterés por parte de los estudiantes, los profesores afirman que estos en la mayoría de las ocasiones tan sólo ingresan al sistema educativo por obtener un título de bachilleres, los estudiantes manifiestan desinterés, en cuanto al cumplimiento con sus labores escolares (impuntualidad en la entrega de trabajos, talleres, consultas, etc.) aprobando las asignaturas con la mínima calificación.

Se evidencia cómo los profesores se encuentran con obstáculos al momento de cumplir con algunos de los propósitos consignados en el decreto 1290 del 2009, artículo 3° concerniente a: Suministrar información que permita implementar estrategias para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo, identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional, entre otros.



Santos (1996) hace hincapié en las repercusiones psicológicas de la evaluación ya que a través de los resultados de la misma los estudiantes van configurando su autoconcepto, lo cual podría definir que una evaluación injusta, inequitativa y subjetiva, pueda ser la causa de que los estudiantes no pretendan ser protagonistas positivos en su desarrollo educativo.

Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados. Si el profesor aplica pruebas objetivas, el alumno estudiará de forma que pueda obtener un resultado satisfactorio en las pruebas.

A continuación se presentan algunos testimonios dados por los profesores respecto a la desmotivación de los estudiantes: *“Algunos educandos no aprovechan la enseñanza, sino que buscan aprobar el año, no se interesan en el conocimiento, sino en la calificación (C4b1)”*; *“La falta de compromiso del estudiante en asumir los conocimientos como producto para su formación (C4b2)”*.

En las instituciones objeto de estudio, los profesores afirman no tener conocimiento de un amplio esquema de estrategias evaluativas como lo indica la tendencia (C4c) debido a que realizan una amplia aplicación de exámenes en su mayoría escritos como actividad evaluativa recurriendo a la memorización como herramienta de aprendizaje. Torres (2010), sugiere al respecto dar más oportunidades a los estudiantes para demostrar lo aprendido con la aplicación de diversas alternativas de evaluación como ensayos, desarrollo de guías de trabajo y diferentes productos mediante la orientación del profesor, trabajos escritos adelantados dentro y fuera de la institución, participación en clase previamente concertada y definida con claros indicadores, consultas en bibliotecas, libros, Internet, informes de prácticas académicas y salidas de campo, informes de laboratorio, entre otros superando la concepción de aprendizaje asociado únicamente con datos de memoria y de reproducción de contenido de las fuentes inspiradoras.

En ese sentido, se refleja que: *“Cuando se realizan actividades evaluativas donde se pide ejercitar la memoria es escasa la respuesta de los mismos (C4c1)”*; *“La aplicación de exámenes en su mayoría escritos (C4c2)”*; *“La diversidad estudiantil y falta de conocimiento de cuando y como promover a estudiantes con dificultades (C4c3)”*; *“Muchas veces se evalúa por grupos porque son muchísimos estudiantes, entonces se opta por caracterizarlos de forma general y muchas veces no es lo más apropiado (C4c4)”*.

Finalmente, en la tendencia relacionada con los diferentes problemas de aprendizaje (C4d), se encuentra que uno de ellos se genera en los procesos lectores de los estudiantes, puesto que los profesores mencionan haber tenido dificultades evaluativas en cuanto al análisis de textos y la comprensión lectora, llevando a la existencia de un bajo rendimiento académico. Para los profesores, esta es una de las más notorias debilidades ya que por falta de fortalezas en estas habilidades, deben recurrir a acciones evaluativas tradicionales como los exámenes escritos basados en la memoria.

Desde la OCDE, la competencia lectora es “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (2009).

Referido a dicha dificultad se manifiesta que: “*Se han presentado dificultades con algunos estudiantes porque se evidencia la carencia de resultados en cuanto a análisis de textos (C4d1); “Algunos estudiantes presentan dificultad en la comprensión de lectura en las evaluaciones (C4d2)”*”.

#### 4.4 Demandas de la formación continua

En cuanto al análisis de la categoría de formación continua (D) se ha centrado en analizar cuáles las subcategoría de las demandas de formación continua (D1), estas se las ha clasificado en tres tendencias que corresponden a los cambios sociales (D1a), desarrollo de competencias (D1b) y exigencias educativas (D1c). Ver Tabla 22

Tabla 22.  
*Demandas de la formación continua*

<b>Categoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>Cód.</b>
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Pienso que la formación del docente debe ser continua, permanente e innovadora por que los cambios culturales son dinámicos y las nuevas generaciones requieren de nuestra actualización”.	D1a1

Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Es siempre necesario conocer las últimas tendencias referentes al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación con el fin de atender a las necesidades de nuestros estudiantes para hacer de ellos sujetos competentes y útiles para la sociedad”.	D1a2
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Cada día nos enfrentamos a nuevos cambios sociales, tecnológicos, políticos, estando de esta manera a la vanguardia de la modernización”.	D1a3
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Si ya que los educadores de este siglo deben asumir cambios en estas competencias ya que los estudiantes a los cuales nos enfrentamos están sometidos a cambios en su forma de ver el mundo”.	D1a4
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Si es importante puesto que la educación está en constante cambio la juventud cambia las condiciones sociales culturales etc., cambian y necesitamos adecuarnos a un mundo en constante cambio”	D1a5
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Si porque así como el mundo y la sociedad está en continuo cambio, la educación también, nos enfrentamos a nuevos retos a nuevas situaciones y a condiciones muy diversas lo que nos obliga a estar formados para enfrentarlas”.	D1a6
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Cambios sociales	D1a	“Fortalezcan el desarrollo de competencias ya que los educadores, debemos estar actualizados continuamente frente, a los nuevos desafíos que nos presenta la educación”.	D1a7
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Desarrollo de competencias	D1b	“Sería muy satisfactorio, ya que se tienden a confundir los conceptos. Esto ayudaría a equilibrar las competencias y la formación integral”.	D1b1
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Desarrollo de competencias	D1b	“Es necesario que se desarrollen estas competencias en forma de diplomados o seminarios que permitan al docente adquirir esa destreza; mejorando de manera significativa la educación en nuestra región”.	D1b2
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Desarrollo de competencias	D1b	“Es muy importante tener en cuenta estas competencias, debido a que son las bases para obtener una buena educación, de ahí que si considero necesario realizar programas que permitan descubrir nuevas maneras de fortalecer la	D1b3

						educación, desde la formación docente”.	
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Desarrollo de competencias	D1b	“Si considero, si se quiere mejorar la calidad de la educación se debe fortalecer el desarrollo de competencias. Por su puesto, siempre es necesario estar actualizándose y mucho más cuando es para fortalecer el desarrollo de las competencias”.	D1b4
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Desarrollo de competencias	D1b	“Importante capacitarnos, formarnos en diferentes competencias para desarrollar mejor nuestro ejercicio docente”.	D1b5
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Exigencias educativas	D1c	“Los docentes debemos estar en continuo aprendizaje y adecuarnos a las exigencias del siglos XXI por esto es importante capacitarnos, formarnos en diferentes competencias para desarrollar mejor nuestro ejercicio docente”.	D1c1
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Exigencias educativas	D1c	“Sí, porque a veces nosotros los docentes solo nos conformamos con lo que ya sabemos y nos olvidamos de innovar, consultar, leer que son herramientas básicas que nos ayudan en la formación del estudiante, enseñanza y evaluación de los mismos”.	D1c2
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Exigencias educativas	D1c	“Pienso que es urgente que se implementen en las instituciones esta clase de programas ya que le brindan al docente estrategias para salir de lo rutinario y así contribuir mucho más al proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se transforma a diario”.	D1c3
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Exigencias educativas	D1c	“Permitiría hacer un análisis de las estrategias empleadas en estos procesos, establecer nuevos medios para lograr un aprendizaje significativo y mantener actualizado al educador y mantener actualizado al profesor en la escuela actual”	D1c4
Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Exigencias educativas	D1c	Si por que las didácticas los procesos pedagógicos y los diferentes enfoques de la educación están evolucionando y las necesidades del educando también varían de acuerdo a su generación	D1c5

Formación continua	D	Demandas de formación continua	D1	Exigencias educativas	D1c	Siempre serán necesarias las herramientas que permitan educadores a estar en continua formación para responder a la escuela actual. El pensamiento y desarrollo de las presentes generaciones evolucionan a gran velocidad y así mismo se hace fundamental estar a la par en formación de competencias.	D1c6
--------------------	---	--------------------------------	----	-----------------------	-----	---	------

---

Es menester señalar que la formación continua debe ser una actividad permanente en los profesores para responder a una sociedad en constante cambio, en donde la educación no ha escapado a esas transformaciones; también se debe entender que:

La formación permanente de docentes debe ser explicada desde la relación entre lo global y lo local, como elemento fundamental que define sus características más elementales. Dicho de otro modo, si se considera la educación como eje rector de las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es la estrategia que promueve tales cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a la transformación social y cultural. (Jiménez, 2003)

Desde hace más de dos décadas, en América Latina se vienen adelantando cambios en los sistemas educativos como una solución para el mejoramiento de su calidad. En Colombia, por ejemplo, las directrices ministeriales instauran nuevos modelos educativos, de acuerdo a los estándares internacionales, sin tener en cuenta las necesidades contextuales, no se hace una correcta socialización ni apropiación de las teorías pedagógicas que lleva implícito cada modelo; por esta razón, los profesores no asimilan los mismos. Los cambios son tan vertiginosos que, incluso la aplicación de estas nuevas tendencias pedagógicas, se hace en el aula desconociendo las políticas educativas que las rigen. Ante estas circunstancias los profesores deben adaptarse al cambio y a la transformación de su quehacer en el salón de clase como nunca antes en la historia de la educación. Cabe señalar que según Reyes (2010):

La sociedad avanza en los diferentes sectores que la conforman, y el sistema educativo, como formador y educador del futuro ciudadano, no puede quedar estancado y retrasado con respecto a los demás ámbitos; y en este sentido, proponemos al profesor, y, por ende, a su adecuada formación, como motor de cambio para hacer evolucionar al ámbito educativo, trabajando en equipo con la comunidad educativa.

Frente a las acepciones anteriores, los profesores objeto de estudio observan la necesidad de actualizarse contantemente para responder ante las demandas que la sociedad exige en cuanto a educación.

Los siguientes testimonios ilustran dichas necesidades de los profesores: *“Fortalezcan el desarrollo de competencias ya que los educadores, debemos estar actualizados continuamente frente, a los nuevos desafíos que nos presenta la educación (D1a7)”*. *“Permitiría hacer un análisis de las estrategias empleadas en estos procesos, establecer nuevos medios para lograr un aprendizaje significativo y mantener actualizado al educador (D1c4)”*.

Como se puede observar, si existe una marcada y urgente necesidad por parte de los profesores de mantenerse en constante formación, desafortunadamente, todas las actividades y responsabilidades que el sistema educativo demanda de los profesores podría ser un obstáculo para acceder a ella, ya que según Medrano y Vaillant (2012) *“Ellos realizan una actividad fragmentaria, en la que simultáneamente deben batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que el sistema educativo y social les pide asumir”*.

Los profesores se ven enfrentados a una compleja situación ya que la formación que recibieron dentro de sus estudios de pregrado, en la mayoría de ocasiones, no fue fundamentada dentro de la formación por competencias, pero de manera contradictoria la realidad que viven en su práctica profesional, les exige dominar y aplicar las competencias pedagógicas. Al respecto Zubiria (2013) afirma que:

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX. En esta dirección, resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual.

A continuación se presentan dos testimonios que permiten entrever la confusión que enfrentan los profesores al corroborar la incertidumbre en la que deben educar, puesto que recibieron una educación inicial que no corresponde a las exigencias actuales, de esta manera la formación continua es una de las alternativas de solución, pues permite brindar nuevas herramientas pedagógicas desde las competencias enseñar, formar y evaluar: *“Si, por que a veces nosotros los docentes nos sólo nos conformamos con lo que ya sabemos y nos olvidamos de innovar, consultar, leer, que son herramientas básicas que nos ayudan en la formación del estudiante, enseñanza y evaluación de los mismos (D1c2)”*.

## CONCLUSIONES

En la investigación anterior, se analizó cualitativamente la formación continua a partir de las competencias pedagógicas: enseñar, formar, evaluar, desde la mirada de los profesores en ejercicio en algunas instituciones educativas del Municipio de Pasto.

- Se considera que los profesores presentan concepciones de la enseñanza relacionadas con su actuar docente en vista de que por un lado, existen concepciones tradicionales, donde el objetivo principal se radica en la transmisión y repetición de los conocimientos, atribuyendo que el profesor es quien sabe, educa, piensa, habla y disciplina; mientras que el estudiante es receptor y acumulador del conocimiento; es un objeto pensado, disciplinado y debe ante todo adaptarse y someterse a la voluntad del docente. De allí que se puede afirmar que se ha hecho un supuesto de que alguien sabe y que es superior a otro que no sabe y debe ser educado, considerando a los estudiantes como sujetos incompletos, carentes de conocimientos y habilidades, por ende, los profesores conciben que deben someter a sus estudiantes para perpetuar su autoridad y sus normas a favor de una homogeneización que suprime las diferencias, desconociendo sus contextos personales y sociales.

Por otro lado, se presentan concepciones constructivistas de la enseñanza, concebida como una actividad social, comunicativa y cognitiva, en donde el estudiante y el profesor tienen un rol activo y donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se genera en ambientes ricos de estímulos. Por consiguiente, tanto el profesor como el estudiante aportan diversas experiencias de vida en el espacio escolar, emergiendo un vínculo cognitivo y emocional que les permite adquirir habilidades y valores para la vida.

De este modo, el proceso de enseñanza debe favorecer una visión crítica en el aprendizaje de los estudiantes, convirtiendo el diálogo entre los actores educativos en un instrumento auténtico para apropiarse de conocimientos críticos y activos que conlleven a reflexionar conjuntamente sobre las prácticas cotidianas que habitan en la escuela para actuar en éstas. Desde esa mirada, es necesario que el profesor comprenda que los saberes impartidos no deben ser impuestos, sino que éstos deben acoplarse a las exigencias sociales, políticas y formativas de la comunidad educativa con la finalidad de que los contenidos a desarrollarse se sometan a una discusión democrática en la que se determine el qué, cómo, cuándo y para qué se estudiaran, alcanzando

una participación activa de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y en las prácticas educativas, ya que constantemente se deben cuestionar frente a la manera en que reciben los contenidos y cómo estos pueden ser aplicados en su vida cotidiana.

En consecuencia, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). Por ello, el profesor debe reconstruir permanentemente los conocimientos, actuando como un sujeto abierto y flexible a las inquietudes de los estudiantes, posibilitando la creación de un ambiente democrático en el aula puesto que el ideal no es transferir conocimiento, sino adaptarlo al contexto y a las vivencias de los estudiantes, con lo cual se alcanza una formación integral del individuo.

- Dentro del proceso de formación, el profesor debe promover el desarrollo intelectual del estudiante, fomentado por las capacidades que tiene; además los estudiantes en la práctica se dan cuenta de lo útil de los saberes adquiridos, mediante la propia construcción de los conocimientos, donde el profesor es orientador en el favorecimiento de los aprendizajes; además, es quien guía la formación de personas desde relaciones consigo mismo y con los demás, con lo cual se adquieren las habilidades de escucha y habla, en las que se ejerce la libre expresión de las ideas.

Así, los profesores vislumbran la necesidad de una formación integral que potencie la autonomía y autodeterminación de los estudiantes, a través de relaciones sociales cimentadas en diversos valores y actitudes. Con ello, es necesario fortalecer las habilidades, capacidades y actitudes de los estudiantes mediante la formación basada en la ética, con el propósito de educar individuos críticos, reflexivos, sensibles que tomen decisiones en relación a su accionar para ser partícipes en la sociedad. Es importante recalcar que el profesor enseña mediante el ejemplo, donde el decir, el pensar, el hacer y el sentir se enlacen de manera coherente y consecuente con el propósito de orientar en las situaciones diversas de la vida.

La formación por competencias busca que los estudiantes desarrollen una plena autorrealización, ya que se concibe al ser humano como único y multidimensional que contribuye al desarrollo de la comunidad.

- La investigación permitió establecer que los docentes manejan dos concepciones de evaluación, una como medición y otra como evaluación de procesos, además de las herramientas, actividades y técnicas que utilizan para evaluar. Cabe resaltar que la evaluación como medición



que data del siglo XIX, se sigue practicando por algunos profesores que afirman medir resultados con los exámenes; se podría decir que se han quedado estáticos, lo cual no es favorable para las instituciones ni para los estudiantes. Por lo tanto es necesario asumir cambios, ampliar su perspectiva, actualizarse con respecto al tema de evaluación tener en cuenta las diversas actividades o técnicas para evaluar.

En cuanto a la evaluación procesual significa tener en cuenta que la evaluación debe estar inmersa en la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual los profesores deben estar preparados para reconocer necesidades, intereses, actitudes y capacidades de los estudiantes para orientar su trabajo hacia una integralidad evaluativa y conseguir metas en conjunto con los estudiantes que ayuden a su crecimiento personal y social.

Entre otras conclusiones se resaltan:

-La pedagogía constructivista apunta a que el proceso de enseñanza - aprendizaje se base en la dinámica, el diálogo y la participación, lo que genera la construcción y reconstrucción del saber; luego agrupa el contexto sociocultural, y psicológico de los estudiantes permitiendo el orden del conocimiento.

- La enseñanza planificada permite un orden en las metodologías que se emplearan en la promoción de los aprendizajes, de esta manera el profesor utiliza didácticas apropiadas vinculadas con el contenido de los aprendizajes para fortalecer destrezas y conocimientos en los estudiantes. Así también, la enseñanza se desarrolla mediante el acompañamiento, con la finalidad de que el saber sea esquemático, significativo y desarrolle las competencias del estudiante.

-Los estudiantes aprenden a utilizar de manera significativa el saber adquirido por medio del análisis y la reflexión de la realidad, promoviendo participación en la vida académica y social, donde ellos pueden expresar sus opiniones, para edificar en conjunto los saberes a fin de reflexionar frente a los desafíos de la sociedad actual.

## RECOMENDACIONES

Partiendo de los resultados obtenidos frente a los objetivos planteados en el estudio de esta investigación, se realizan las siguientes recomendaciones:

Cuando se habla de las competencias pedagógicas (formar, enseñar y evaluar) al interior de una institución educativa, en donde estas son el eje central de la formación actual y las cuales justifican su actuar teniendo en cuenta que las generaciones de adultos han perdido el dominio de los secretos del mundo de la vida, los educandos de hoy son diferentes a los de otros tiempos y que el mundo ha derribado fronteras en el cual se deben formar a los ciudadanos para desenvolverse en un entorno globalizado, se recomienda que los profesores realicen procesos de formación continua y permanente que respondan a las dificultades identificadas en el desarrollo de dichas competencias, esto es, que los profesores deban tener la capacidad para no transmitir la información, ni siquiera para el dominio de algunas asignaturas o áreas de conocimiento generando profundas implicaciones para la educación.

Atendiendo al primer objetivo en el proceso investigativo, se recomienda la implementación de acciones permanentes de investigación institucional, que apunten a la actualización de las concepciones de las competencias formar, enseñar y evaluar, es decir, se revisen los juicios sobre las cuales se está planeando y desarrollando todo un programa educativo en cuanto a la formación, enseñanza y evaluación en su enfoque tradicional o basado en el desarrollo de competencias.

Al interior de la institución educativa y en particular en el aula de clases, se están desarrollando actividades de enseñanza, formación y evaluación que presentan según los profesores cierta dificultad en cuanto a su realización, para lo cual se recomienda, establecer núcleos de trabajo colaborativo al interior de las instituciones como metodología de formación permanente, la decisión de implementarlos se toma a nivel institucional y se recomienda realizarlos por lo menos una vez cada mes o cada dos meses, esto con el fin de intercambiar experiencias, logros, dificultades, estrategias e instrumentos, que permitan un trabajo colaborativo para cualificar el desempeño profesional.

Hay indicadores muy claros que manifiestan que los estudiantes de hoy se comportan distinto y también tienen formas de aprender muy diferentes, la excesiva estimulación sensorial a que han estado expuestos los estudiantes de este tiempo, han modificado sus esquemas de atención y percepción así como su forma de aprender y solucionar problemas, con referencia al tercer objetivo de esta investigación, se recomienda, incentivar el uso de diversas alternativas de trabajo (estrategias, técnicas, actividades, instrumentos, herramientas) para el mejoramiento de la enseñanza, formación y evaluación de los estudiantes, que los lleve a movilizar sus conceptos, sus procedimientos y actitudes en exhibiciones reales y con criterios de calidad o exigencia previamente definidos.

De igual manera, los estudiantes carecen de acompañamiento familiar, por esta razón se recomienda a los padres de familia o adultos responsables hacer parte activa de los procesos de aprendizaje de sus hijos, con el fin de fortalecerlos y conformar equipos de trabajo junto a los profesores para establecer puentes de comunicación y diálogo permanente.

## **PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS: ENSEÑAR, FORMAR Y EVALUAR**

### **RESUMEN**

La formación continua debe ser una actividad permanente en los profesores, ya que la sociedad actual está en constante cambio, y los docentes deben estar preparados para asumir los retos educativos que día a día se le presentan. La presente propuesta pedagógica busca desarrollar un proceso de formación continua para el fortalecimiento en las competencias pedagógicas (enseñar, formar y evaluar) de los profesores en ejercicio del municipio de Pasto, que contribuya a una mejora de su desempeño.

Para el desarrollo del objetivo mencionado se recurre a la estrategia IAP (investigación - acción - participación) la cual permite estudiar la realidad educativa a través de la investigación metodológica, además de estrategias cooperativas que contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos para ser puestos en práctica en la labor diaria del profesor.

Palabras clave: formación continua, competencias pedagógicas, demandas educativas.

### **PRESENTACIÓN**

Las aulas escolares de la actualidad se encuentran permeadas por la era del conocimiento y la información, hoy por hoy, los educandos son un cúmulo de particularidades que los profesores deben tener en cuenta a la hora de educar; razones que antaño no se tenían presentes. Estos motivos han llevado a repensar la labor docente, ya que el rol del profesor se ha transformado debido a las demandas de la sociedad. En este sentido el profesorado debe desarrollar habilidades, destrezas y realizar un cambio en su mentalidad para asumir un nuevo rol en la educación.

La transformación del rol del profesor se ha convertido en una necesidad imperante, pero, para lograrlo se requiere de una constante actualización y renovación de sus conocimientos, así como de sus prácticas pedagógicas; en consecuencia y como resultado de la investigación *LA FORMACIÓN CONTINUA A PARTIR LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS: ENSEÑAR,*

*FORMAR Y EVALUAR, DESDE LA MIRADA DE LOS PROFESORES EN EJERCICIO*, se ve pertinente plantear esta propuesta a fin de desarrollar un proceso de formación continua para el fortalecimiento de las competencias pedagógicas: enseñar y evaluar de los profesores en ejercicio, que contribuya a una mejora de su desempeño. Por su parte, la competencia formar será tomada en cuenta para el desarrollo de la propuesta, pero no formará parte del eje central como si lo hacen las otras dos competencias, puesto que esta no ha mostrado mayor dificultad en su ejercicio, por el contrario, los testimonios evidencian un acercamiento bastante acertado en cuanto a su conceptualización y puesta en práctica dentro del salón de clase.

La presente propuesta pedagógica busca que los profesores sean capaces de identificar y caracterizar las competencias pedagógicas desde la teoría y la práctica, tener la habilidad para formular y desarrollar propuestas curriculares y que contemplen la formación continua como una respuesta a las demandas de esta sociedad cambiante y dinámica.

Es importante señalar que se busca superar la visión de la pedagogía tradicional que aún tiene cabida en las aulas escolares y que no contribuye al desarrollo de estudiantes autónomos, críticos, reflexivos y propositivos que la actualidad demanda; además, este tipo de pedagogías obstaculiza el proceso de aprendizaje y adaptación al mundo de hoy.

En el planteamiento de la propuesta pedagógica se han considerado las siguientes etapas: la primera corresponde al diagnóstico, en donde se caracterizarán las competencias pedagógicas a la luz de la teoría y en la práctica; la segunda es la de ejecución, aquí se formulará y desarrollará una propuesta curricular y finalmente la tercera etapa es en donde se realizará la evaluación a través de la socialización de experiencias significativas.

## **DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO**

La sociedad constantemente sufre transformaciones culturales, políticas, económicas, etc. La sociedad globalizada pertenece a una era en donde el conocimiento fácilmente llega a las personas y éstas deben adaptarse rápidamente a los cambios; es decir, deben ser competentes para asumir los retos que la actualidad ofrece. Ante tal situación la educación se ha quedado estática frente a estas transformaciones, los modelos pedagógicos se han quedado relegados en el tiempo. Las prácticas pedagógicas actuales conservan características marcadas de pedagogías

tradicionales, los intentos de innovar la educación no han sido efectivos y no se está preparando adecuadamente a los estudiantes para asumir los retos de cara a la vida contemporánea.

Como consecuencia de todos los aspectos anteriormente mencionados, se ha requerido analizar lo que sucede en las instituciones educativas, principalmente cómo los profesores están desarrollando las competencias pedagógicas; enseñar, formar y evaluar, para poder plantear así soluciones a las demandas de la sociedad en cuanto a la educación, esta ha sido la labor investigativa de Buchelli et. Al (2016) y dentro de sus hallazgos se encontraron varias apreciaciones que han permitido elaborar este diagnóstico y que se abordarán a continuación.

Inicialmente se encontró que de manera general existen algunas dificultades para poder definir cuáles son las competencias pedagógicas que deben desarrollar los profesores en su práctica educativa. En algunas ocasiones los profesores desarrollan muchas actividades, aplican modelos y estrategias que tienen con fin favorecer el aprendizaje en los estudiantes, pero no logran teorizar correctamente dichos procesos; es decir, sus precisiones conceptuales en torno a las competencias pedagógicas enseñar, formar y evaluar son dispersos. Ejemplo de esto es el siguiente testimonio, en el cual se trata de definir la competencia pedagógica enseñar:

*“Es el proceso por el cual se facilitan los conocimientos intelectuales, espirituales, culturales, sociales, éticos, entre otros a los estudiantes”.*

Se nota entonces, que hay confusión para definir esta competencia ya que incluye aspectos de la competencia formar unidos con temas como la espiritualidad y la ética.

Otro aspecto en común que presentan las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar, es la dificultad para incluir a los padres de familia en este proceso, ya que no se ha entendido completamente la importancia de hacer un equipo entre profesor – estudiante – padre de familia; relegándole la responsabilidad formativa únicamente al profesor.

En cuanto a la competencia enseñar se ha encontrado que coexisten en la misma institución concepciones excluyentes y a veces contradictorias, marcadas bajo dos pedagogías: la tradicional y la constructivista, la primera, habla sobre una escuela encargada de transmitir los conocimientos y las normas, los estudiantes juegan un rol pasivo limitándose a obedecer y cumplir órdenes; y la segunda, reivindica el papel del estudiante convirtiéndolo en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, otorgándole un papel activo y convirtiendo al profesor un facilitador y orientador de conocimientos.

También se ha encontrado dentro de la competencia enseñar que a pesar de que existen dos claras concepciones: la tradicional y la constructivista, en la práctica hay un cambio notorio, ya que la pedagogía tradicional desaparece; los profesores en sus procesos de enseñanza que habitualmente desarrollan utilizan variadas estrategias y técnicas pedagógicas, es así como tienen en cuenta los saberes previos, el contexto de sus estudiantes, de esta forma se puede resumir que una cosa es la conceptualización que ellos tienen y otra la actuación en el salón de clases.

Por su parte la competencia pedagógica formar es en la que mayor unificación de concepciones y procesos tiene, puesto que no hay mayor dificultad en su definición y en su ejercicio. Los profesores asocian la formación con la integralidad encaminada al desarrollo de las capacidades y competencias que le permiten a los estudiantes afrontar los desafíos de la actualidad, el rol que juega el profesor en el desarrollo de esta competencia es el de ser ejemplo de vida, como un sujeto ético dentro del aula escolar.

*“Orientar en la formación académica y emocional de los estudiantes permitiendo un aprendizaje desde la vivencia propia, la experiencia y la aplicación de las teorías y conceptos en la vida cotidiana (B1c)”.*

Testimonios como el anterior muestran que los profesores desarrollan procesos de formación adecuados en donde se busca la comprensión de los estudiantes en su integralidad.

Finalmente, se encuentra la competencia evaluar, que al igual que la competencia enseñar requiere un análisis más detallado. Desde el Ministerio de Educación Nacional se concibe la evaluación como “seguimiento, reflexionar, tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo”. Esta idea escasamente se ve reflejada en los procesos evaluativos que adelantan los profesores puesto que difieren en sus concepciones y aplicabilidad, ya que conviven en las instituciones posturas tradicionales como aquellas que ven en la evaluación un objeto de medición y cuantificación y otras en torno a la evaluación formativa continua y permanente; para ilustrar más claramente estas ideas se tienen en cuenta los siguientes testimonios:

*“Medir lo que el estudiante aprendió (C1a1); “Debe manejarse y entenderse como un proceso integral en el cual se valoran todos los componentes de proceso formativo la academia y los valores son fundamentales si de evaluación integral se habla (C1b6)”.*

Estos dos testimonios reflejan concepciones contradictorias en torno a la evaluación, y permiten evidenciar la necesidad de unificar criterios alrededor de esta competencia pedagógica.

En consecuencia y tras estos hallazgos similares, se ha visto la necesidad de adelantar un proceso de formación continua para el fortalecimiento en las competencias pedagógicas (enseñar, formar y evaluar) de los profesores en ejercicio, que contribuya a una mejora de su desempeño; para ello se requiere que los profesores sean capaces de identificar, caracterizar, formular propuestas y poner en práctica las competencias pedagógicas; se hace la salvedad como ya se mencionó anteriormente, que la competencia formar en su ejercicio no presenta dificultades significativas por lo que la propuesta se sustentara en fortalecer las competencias de enseñar y evaluar sin dejar de lado la competencia formar.

## **BENEFICIARIOS**

Con el desarrollo de esta propuesta pedagógica de formación continua para el fortalecimiento en las competencias pedagógicas (enseñar, formar y evaluar) se beneficiarán los docentes del municipio de Pasto y de manera complementaria los estudiantes de las instituciones educativas del municipio.

### **I. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

#### **A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cómo fortalecer las competencias pedagógicas (enseñar, formar y evaluar) de los profesores en ejercicio, como una alternativa de formación continua?

#### **OBJETIVOS**

##### **OBJETIVO GENERAL.**

Desarrollar un proceso de formación continua para el fortalecimiento en las competencias pedagógicas (enseñar, formar y evaluar) de los profesores en ejercicio, que contribuya a una mejora de su desempeño.



**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Realizar un proceso de reflexión acerca de las competencias pedagógicas, desde la mirada de los docentes, resultado de la investigación: “Formación continua de los profesores. Realidades y perspectivas”.
2. Fundamentar teóricamente las competencias pedagógicas iniciando desde su definición hasta su aplicabilidad en el salón de clase.
3. Formular y desarrollar una propuesta curricular que permita la puesta en práctica de las competencias pedagógicas.
4. Generar espacios de reflexión para docentes y directivos docentes que motiven en el profesor la constante actualización en torno a las competencias objeto de esta propuesta.
5. Realizar un foro pedagógico al final del desarrollo de la propuesta para la presentación y análisis de experiencias significativas en torno a la formación recibida.

**B. JUSTIFICACIÓN**

No cabe duda que la escuela se ha convertido en receptora de todos los problemas sociales ya que se encuentra inmersa en una sociedad globalizada, ante esta situación los estudiantes requieren de nuevas formas de adquirir aprendizajes; es decir, pasar de ser simplemente sujetos repetitivos y depositarios de información a ser sujetos activos capaces de poner en práctica los saberes que reciben en la escuela, en otras palabras, sujetos competentes para afrontar los cambios de esta sociedad. Esto ha llevado a repensar el rol del profesor, ya que es claro que los ellos no pueden enseñar con las mismas estrategias del pasado si quieren desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas que contribuyan al desarrollo social, cultural y económico de su entorno.

En este orden de ideas, los profesores deben empezar a cambiar su concepción sobre la enseñanza y la evaluación, renovando y actualizando su quehacer pedagógico a fin de atender las necesidades de las nuevas generaciones, para ello es necesario que los profesores afiancen en sus educandos el desarrollo de habilidades y destrezas a través de la aplicación de pedagogías y estrategias pertinentes.

La presente propuesta pedagógica, responde a la urgencia de renovar y actualizar la labor del profesor a través del desarrollo de un proceso de formación continua para el fortalecimiento en

las competencias pedagógicas enseñar y evaluar principalmente, que contribuya a una mejora de su desempeño, teniendo en cuenta que la competencia formar hará parte en la presente como referente ya que los profesores adelantan procesos de formación pertinentes.

Con el desarrollo de esta propuesta pedagógica los profesores serán capaces frente a las competencias pedagógicas de: Identificarlas y caracterizarlas desde su definición hasta su aplicabilidad en el salón de clases, formular y desarrollar una propuesta curricular, generar espacios de reflexión entre docentes y directivos-docentes que motiven en el profesor la constante actualización en torno a las competencias objeto de esta propuesta; todo lo anterior con el fin de mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el salón de clases.

### C. ENFOQUE TEÓRICO

La fundamentación teórica de esta propuesta se basa en el enfoque planteado por Perrenoud en el libro *Diez nuevas competencias para enseñar*. Se parte de la consideración que él hace en torno al concepto de competencia como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación”, de esta manera se ponen de manifiesto las siguientes competencias: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, Gestionar la progresión de los aprendizajes, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, Trabajar en equipo, Participar en la gestión de la escuela, Informar e implicar a los padres, Utilizar las nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y Organizar la propia formación continua. Esta última competencia evidencia que los recursos cognitivos movilizados por las competencias necesitan actualizarse de manera constante mediante la capacitación, la reflexión colectiva y el trabajo colaborativo entre muchas otras estrategias.

Esto requiere una renovación, un desarrollo de las competencias adquiridas en formación inicial, y a veces la construcción, sino de competencias completamente nuevas, por lo menos de competencias que se vuelven necesarias en la mayoría de instituciones, mientras que sólo fueron obligatorias excepcionalmente en el pasado. (Perrenoud 2004, p.135)

A partir de los aspectos trabajados en Ginebra en 1996 en torno a la reflexión frente a la formación continua, se proponen los siguientes elementos, los cuales sirven de directrices para la construcción de esta propuesta:

1. Saber explicitar sus prácticas: planear de forma reflexiva la clase, a través de la escritura, hace que el profesor entre en el primer eslabón dentro del proceso de autoformación, ya que cuando se cuenta con un horizonte hacia dónde dirigir la labor, ésta se convierte en una forma metódica de aprendizaje, a partir de la experiencia y con el fin de disminuir las distancias que se producen entre lo planeado y lo realizado.

2. Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios: la práctica reflexiva lleva al profesor a realizar de manera sincera un completo inventario de las fortalezas y debilidades que él mismo encuentra dentro de su labor, este tipo de toma de conciencia acerca de las falencias que tiene lo movilizan a auto organizar de acuerdo a los requerimientos del medio la manera de cualificarse (individualmente o en grupo).

3. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red): La consolidación del trabajo en equipo de la institución permite que el proceso de formación se articule como parte de la vida diaria en las aulas, además facilita y motiva la movilización de profesores que no lo están haciendo, hacia la actualización de sus conocimientos; así mismo, crea una cultura de eficiencia frente a la labor educativa.

A partir de la construcción de las redes o círculos de profesores entre instituciones, las experiencias educativas son valoradas y compartidas, además permiten a sus participantes convertirse en miembros activos de comunidades pedagógicas que se retroalimentan constantemente.

4. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo: el ingreso a los aspectos administrativos de la educación, su conocimiento y dominio le permiten al profesor tomar distancia frente a su trabajo en el aula y entender de manera más global el complejo mundo de la educación, un vez se regresa a la labor docente, él tiene un panorama más amplio y enriquecido en cuanto a manejo de conflictos, negociación, financiación y gestión entre otras muchas características de la administración.

5. Acoger y participar en la formación de los compañeros: hacer parte activa de la formación del equipo de trabajo les brinda la posibilidad a los participantes de auto observarse y de observar a los demás desde ángulos diferentes, lo que genera cercanía, entendimiento, comprensión y lo más importante despierta curiosidades investigativas alrededor de las prácticas educativas.

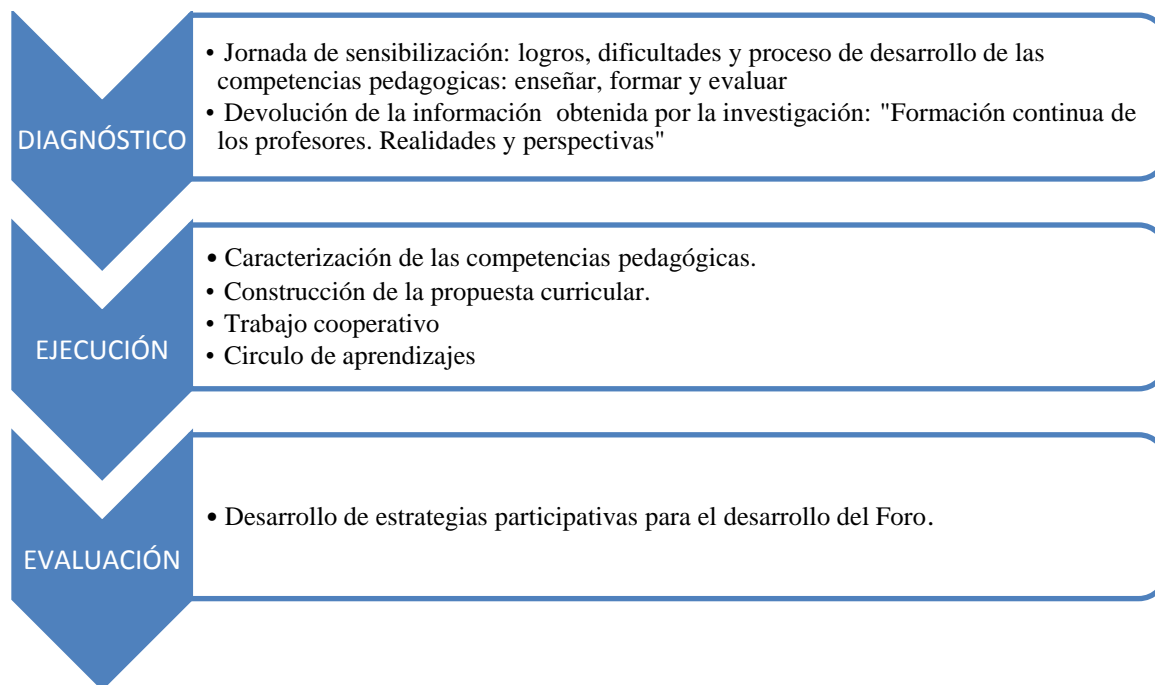
## II. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Los principios metodológicos están orientados sobre dos referentes teóricos: Perrenoud y González y Barba (2014). En primer lugar, Perrenoud plantea directrices que permiten articular la propuesta, además representa la base para la comprensión y puesta en práctica de cada etapa (diagnóstico, ejecución y evaluación). La característica esencial de esta propuesta es la satisfacción de las necesidades de aprendizaje surgidas a partir de las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar por parte de los profesores. Y en segundo lugar González y Barba desde las estrategias para la formación continua proponen la realización de variadas experiencias que surgen al interior de la escuela como el foro de profesores entre otras, el cual establece secuencias y continuidad dentro de los procesos de reflexión tendientes a mejorar las prácticas pedagógicas. De esta manera los resultados de la preparación pedagógica se revierten de manera directa en los aprendizajes de los estudiantes, en el funcionamiento de las instituciones y en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje debido a las condiciones favorables que se dan en el aula de clases.

El trabajo metodológico como el sistema de acciones de formación continua que se diseña y ejecuta a partir del diagnóstico de las necesidades de superación científica (ideológicas, culturales, conceptuales) y metodológica (instrumentales, operacionales), para garantizar la capacitación pedagógica de los docentes y directivos con la finalidad de que éstos perfeccionen su desempeño cotidiano y eleven la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello debe contribuir a la consecución de los objetivos estratégicos del nivel de trabajo o de la institución docente de que se trate. (Díaz et al., 2006, p. 81)

El concepto de competencias pedagógicas establecido por el MEN, es pieza clave dentro de la organización de la metodología, ya que el enfoque propuesto brinda la posibilidad de movilizar los conocimientos para optimizarlos y aprovecharlos alrededor de actividades y los resultados que se revierten de directamente en los aprendizajes de los estudiantes, en las instituciones y en un ambiente favorable en el salón de clases.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica de formación continua se han contemplado tres etapas: diagnóstico, ejecución y evaluación como se muestra en el siguiente diagrama:



- **DIAGNOSTICO:** La finalidad es hacer un trabajo reflexivo que permita establecer los logros, dificultades y proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas desde la mirada de los docentes resultado de la investigación: "Formación continua de los profesores. Realidades y perspectivas"; y, hacer una devolución de los hallazgos encontrados en dicha investigación, hechos que permitirán aterrizar la propuesta pedagógica en la realidad educativa del municipio de Pasto.

- **EJECUCIÓN:** Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico se procederá a realizar la fundamentación teórica de las competencias pedagógicas para adelantar un proceso de construcción de una propuesta curricular que sea viable de poner en práctica en las instituciones donde laboran los profesores beneficiarios de este proceso de formación continua; para ello se acudirá a estrategias como el trabajo cooperativo y los círculos de aprendizaje.

- **EVALUACIÓN:** Que permitirá establecer la efectividad de la propuesta pedagógica. Para ello se utilizará el foro pedagógico a nivel regional, en donde se socializarán los trabajos significativos y se desarrollara una entrega de estímulos a los trabajos realizados por los profesores.

Cabe señalar que el desarrollo metodológico de esta propuesta de formación continua está inspirado en la Investigación – Acción – Participación (I.A.P), teniendo en cuenta que metodológicamente cuenta con un proceso claro y definido que inicia con la investigación, en este caso orientado al estudio de una realidad educativa que son las competencias pedagógicas; la acción, entendida como la forma de realizar cambios estructurales, para el caso plantear estrategias concretas y viables que contribuyan a fortalecer las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar desde su fundamentación teórica hasta la puesta en práctica; y finalmente participativa, ya que involucra a los directos implicados en esta situación como son los profesores, de una forma colaborativa y solidaria con el objetivo final: el mejoramiento de la práctica educativa a través del fortalecimiento de las competencias pedagógicas.

## **CONTENIDOS**

Los contenidos que se pretenden desarrollar en esta propuesta de formación continua son:

- Las competencias pedagógicas desde la mirada de los profesores en ejercicio, a partir de una actividad de reflexión que quedará debidamente registrada en documentos escritos y será complementada con la opinión de los asistentes.
- Caracterización de las competencias pedagógicas, desde la luz de la teoría y las diferentes formas de ser llevadas a cabo en las instituciones educativas.
- Construcción de la propuesta curricular de fácil viabilidad para ser ejecutada en las instituciones educativas.
- Reflexión sobre la importancia de las competencias pedagógicas, para seguir adelantando proceso de formación continua que fortalezcan y actualicen la labor docente.

Etapa	Objetivo	Eje temático	Estrategias de trabajo	Indicador	Participantes
<b>D I A G N Ó S T I C O</b>	Realizar un proceso de reflexión acerca de las competencias pedagógicas, desde la mirada de los docentes, resultado de la investigación: "Formación continua de los profesores. Realidades y perspectivas".	Las competencias pedagógicas desde la mirada de los profesores en ejercicio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornada de sensibilización en torno a concepciones, logros, dificultades y proceso de desarrollo de las competencias pedagógicas: enseñar, formar y evaluar.</li> <li>- Devolución de la información obtenida por la investigación: "formación continua de los profesores realidades y perspectivas".</li> </ul>	Ejercicio de reflexión debidamente registrado en documentos escritos, complementado con la opinión de los asistentes.	Profesores delegados de las instituciones participantes.
<b>E J E C U C I Ó N</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentar teóricamente las competencias pedagógicas iniciando desde su definición hasta su aplicabilidad en el salón de clase.</li> <li>- Formular y desarrollar una propuesta curricular que permita la puesta en práctica de las competencias pedagógicas.</li> <li>- Generar espacios de reflexión docentes y directivos que motiven en el profesor la constante actualización en torno a las competencias objeto de esta propuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterización de las competencias pedagógicas.</li> <li>- Construcción de la propuesta curricular.</li> <li>- Reflexión sobre la importancia de las competencias pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres para la caracterización de las competencias pedagógicas.</li> <li>- Trabajo cooperativo.</li> <li>- Círculos de aprendizaje en torno a proceso de reflexión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias pedagógicas debidamente caracterizadas.</li> <li>- La propuesta curricular elaborada.</li> <li>- Protocolos de reflexión elaborados, señalando aprendizajes sobre cada una de las competencias.</li> </ul>	Profesores delegados de las instituciones participantes.

<b>E V A L U A C I Ó N</b>	Realizar un foro pedagógico al final del desarrollo de la propuesta para la presentación y análisis de experiencias significativas en torno a la formación recibida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foro pedagógico. Selección de trabajos.</li> <li>- Foro regional Estímulos a los trabajos.</li> </ul>	Estrategias participativas para el desarrollo del Foro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro fotográfico y fílmico de las experiencias socializadas.</li> <li>- Certificación de participación en el foro.</li> <li>- Entrega de estímulos a los trabajos distinguidos.</li> </ul>	Profesores, coordinadores académicos y rectores de las instituciones seleccionadas.
--	--	--	---	---	---



## REFERENCIAS

- Aguilera, E. (2009). *Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos*. Cuba: Revista Estilos de Aprendizaje (Vol. 4 - No 4).
- Albornoz, J. (2007). *Diccionario de filosofía*. Valencia -Venezuela; Editores Vadell hermanos.
- Alcaldía de Pasto. (2012 - 2015). *El plan de desarrollo educativo: educación con calidad y equidad para la transformación social*.
- Álvarez, Juan. (2003). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica*. Bogotá: Revista Opciones Pedagógicas. (No 28).
- Amaya, Graciela et al. (1995). *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: Servigraphic.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arredondo, S. C. (2002). *Compromiso de la evaluación educativa*. España: Gráficas Rógar, S.A.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/2474?locale-attribute=es>
- Bastidas, J.F. et al. (2015). *El mundo de los valores(trabajo de grado para optar al título de magister en educación)*. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Boisier, S. (Mayo, 2001) *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*. Conferencia.
- Bono, A. (2010). *Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes*. Revista Iberoamericana de educación, (54), 1-8. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>
- Bravo G y Cáceres M. (2006). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa* (ISSN: 1681-5653), 1-7.
- Burbano, J. (2015, mayo). [Encuesta con pregunta abierta a docentes en ejercicio]. Testimonios textuales.

- Buxarrais, M. R. (2003). *La formación del profesorado en educación*. España: Desclee de Brouwer S.A.
- Cáceres, M. M. et al. *La formación pedagógica de los profesores universitarios*. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente Universidad de Cienfuegos, Cuba; Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Castillo, S. & Morales. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Folios (26).
- Cayetano, E. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Colombia: Impreso por Panamericana formas e impresos S.A.
- Cerda, G. H. (2000). *Evaluación como Experiencia Total*. Colombia: Delfín Ltda.
- Coffey, A & Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación*.
- Congreso de la República de Colombia (1998). *Decreto 1278, Estatuto Docente*.
- Dane. Censo general. (2005). *Perfil Pasto – Nariño*. Recuperado el 28 de diciembre de 2015 <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/narino/pasto.pdf>
- Delgado, Ana. (2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*. España: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (Vol. 3 - N. ° 1).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana de Ediciones.
- Denyer, M. e. (2007). *Las competencias en la educación*. México: Fondo de cultura económica.
- De Zubiría, S. J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Editorial revista Redipe. 825 (julio). Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345\\_recurso\\_1.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf)
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: Los métodos pedagógicos*. Colombia: Fundación Alberto Merani.
- Díaz, F & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México Mc Graw Hill.
- Doménech, F. (2012-2013). Universitat Jaume I: Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%201213/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>

- Exploratorio de la percepción del profesorado de educación infantil y primaria*. Universidad de Cantabria. Revista Educativo Siglo XXI, Vol. 30 No 1.
- Falieres, N. E. (2006). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Tomo II. Colombia: Cultural Internacional.
- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Tendencias pedagógicas, ISSN 1133-2654 (Nº 16), 221-236. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/>
- Fermín, M. (1992). *La evaluación los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora S.A.
- Ferreya, H. & Peretti, G. (2010). *Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. 1-13. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476\\_Ferreya.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreya.pdf)
- Flores, R. (2001). *Docente del siglo XXI*. Colombia: Ed. Mc Graw Hill.
- Frola, Patricia. (2011). *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Galvis, R. V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Revista Acción pedagógica, Vol. 16, No 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589> (fecha de acceso 20/01/2015)
- García, L. (1989). *El desarrollo de los conceptos psicológicos*. Manizales: Imprenta Departamental de Caldas.
- García, R. & Castro, Z. R. *La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Cantabria. Revista Educativo Siglo XXI, Vol. 30 No 1. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149251/132231>
- Garreta, Jordi. LLevot, Núria. (2007). *La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?* Universidad de Lleida, 9-12. Recuperado de [http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/2007%202008/publicaciones/La%20relacion%20familia\\_escuela.pdf](http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/2007%202008/publicaciones/La%20relacion%20familia_escuela.pdf)
- Gimeno, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)*. Aula de Innovación Educativa: 81, 67-72.
- Giroux, H. (1990). *Los profesionales intelectuales*. Barcelona: Ed: Paidós.

- Gobernación de Nariño. Secretaría de Educación Departamental. Subsecretaría de calidad educativa. Comité territorial de formación docente. Plan territorial de formación de docentes de Nariño (2013- 2015). Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_Narino.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Narino.pdf).
- Gobernación de Nariño, el plan decenal de educación pertinente 2011-2020. Plan territorial de formación de docentes de Nariño 2013- 2015. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_Narino.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Narino.pdf)
- Gómez, S. M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. Universidad de Lleida. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/77742>
- Herrera, M, B. E. et al. (2012). *Maestro e intelectual: lector actual de realidad y visionario de mundos*. Revista Plumilla Educativa de la Universidad de Manizales. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/457>
- Jiménez, E. (2013). *La competencia lectora*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2/>
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*: Málaga: Aljibe.
- Lavin, J. (2011). *La preparación de la clase encuentro. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/jllm.htm>
- Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. (Programas de Formación Inicial de Maestros). Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-344483\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf)
- López, Ana. et. al. (2015). *El profesor de hoy y del mañana, ¿cuestión de competencias?* Investigar con y para la sociedad, 2, 879-890. Recuperado de <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen2.pdf>
- López, F. B. (2005). *Evaluación del Aprendizaje*. México: Trillas.
- López, Luis. (2004). *La motivación en el aula*. Pulso, (27), 95-107. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/45.pdf>

- Macera, I. M. (2012). *Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente*. Revista educación y educadores. Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/index>
- Magisterio, L. S. (2003). *Técnicas de evaluación*. Colombia: Editora Géminis Ltda.
- Marcello, G. y. (2004). *La evaluación integral del aprendizaje fundamentos y estrategias*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Mejía, Omar. (2012). *De la evaluación tradicional a una evaluación basada en competencias*. Revista Electrónica Educare. (Vol. 16 – N° 1). México.
- Mentxaka, (2008). *Cuadernos de Pedagogía*.
- Ministerio de Educación Nacional (1979). Decreto 2277
- Ministerio De Educación Nacional (1996). Decreto 0709. Reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No 34. Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior saber pro (Ecaes) prueba de competencias comunes del área de educación. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia\\_Saber\\_Pro\\_area\\_educacion\\_1\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia_Saber_Pro_area_educacion_1_.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto único reglamentario del sector de educación. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (programas de formación inicial de maestros). Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 1290. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-87765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Evaluación en el aula. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros). 1-37. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-341178\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-341178_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto Único reglamentario del sector de Educación Moliner, L. M & Castellón, C. L. G. *La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Recuperado de [www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf)
- Montoya, Javier. & Monsalve, Juan. (2008). *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (25), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>
- Nervi, R. (1969). *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Argentina: Kapelusz S.A.
- Nordenflycht, M.E. *Formación Continua de Educadores: Nuevos Desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos. Cuaderno de trabajo No 3. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>
- Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior Saber Pro (Ecaes) Prueba de Competencias Comunes del Área de Educación. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia\\_Saber\\_Pro\\_area\\_educacion\\_1\\_.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia_Saber_Pro_area_educacion_1_.pdf)
- Pérez, C. (1992). *Crisis familiares no transitorias*.
- Pérez, J.C. (2003). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie33a02.htm>
- Pérez, J.C. (2003). *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Venezuela; Universidad del Zulia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona; Editorial Graó.
- Plan de desarrollo departamental 2012 – 2015 “Nariño Mejor”. Recuperado de [http://narino.gov.co/files/PlandeDesarrollo/Plan Desarrollo Nariño Mejor 2012-2015.pdf](http://narino.gov.co/files/PlandeDesarrollo/Plan%20Desarrollo%20Nari%C3%B1o%20Mejor%202012-2015.pdf)
- Plan decenal de Educación del 2006-2016. (2006). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co).

- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Ley 715 del 21 de diciembre de 2001. Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- Prieto, Marcia. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?* Theoria, 14(1), 27-36. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>
- Prot, B. (2009). *Pedagogía de La Motivación: Cómo despertar el deseo de aprender*.
- Ramo, t. Z. (1998). *Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria*. España: Escuela Española S.A.
- Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Reimer, E. (1991). *La escuela ha muerto*. España: Ed Guadarrama. 1981.
- Rivillas, J. (2014). *Encuentros y desencuentros: familia y escuela. Barreras y desafíos para la formación*. Infancias Imágenes, 13(2), 159-166. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024079>
- Rodríguez, C. (2007). *Las familias: sus ciclos y los retos que enfrentan la familia presente*.
- Romero, J. & Lavigne, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. Materiales para la Práctica orientadora, (1), 1-184. Recuperado de [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Sánchez, LL. (2003). *Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Acimed. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/>
- Sandín, E. & MA. P (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mac Graw Hill.
- Santos, M. (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. España: Revista Investigación en la Escuela (Nº 30).
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa: Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schwartz & Jacobs. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*.
- Senado de la República de Colombia. (2011). Versión actualizada de la Constitución Nacional de Colombia (1991).
- Shinkfield, D. L. (1987). *Evaluación Sistemática*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Sierra, R. (2003). *Competencias básicas para docentes y directivos docentes*. Bogotá, D.C. - Colombia: Ediciones S.E.M.

- Tejada, F.J. & Navío, G. A. *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación*. Grupo CIFO, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tezanos, A. (2004). *Una Etnografía de la Etnografía*. Bogotá, D.C: Ediciones Antropos.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Torres M. (2010) *La evaluación en momentos de cambio*. En revista tendencias. 2
- Torres, Á. (2010). *Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio*. Revista Tendencias (Vol. XI. No. 2). Colombia.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. San Juan de Pasto.
- Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. España: Ed. Morata. 5ª edición.
- Trechera, J.L. (2000). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 2ª Edición, 2003.
- Monteagudo, J. et al. (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Grao.
- UNESCO (octubre, 1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe final. UNESCO. *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.
- Universidad Alberto Hurtado. (1995). Taller de investigación cualitativa. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>
- Vaillant, D. (2012). *Hacia dónde va la formación permanente en américa latina*. Revista aula de innovación educativa. España. Publicaciones Graó. Recuperado de <http://denisevaillant.com/articulos/2012/HaciaDondeValaFormacionPermanente-RevInnovEdu2012.pdf>
- Vázquez, Y. A. (2001). *Educación basada en competencias*. Educar: revista de educación/nueva época, 16, 1-29.
- Villarruel, M. (2002). *Evaluación educativa elementos para su diseño operativo dentro del aula*. Revista Iberoamericana de Educación (Nº 18). México
- XXI. Revista Educación Inclusiva Vol. 3, No 3. (2010) Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-7.pdf>



Velaz, C. & Vaillant, D. (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España:

Impreso en España por ISBN: 978-84-7666-198-7

Yelon, S. L. (1988). *La psicología en el aula*. México: Trillas.

Zacarias, R. t. (1998). *Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria*. España:

Escuela española S.A.

Zaki D. C. (1989). *Una Propuesta Para La Planificación De Un Programa De Educación*

*Continua A Nivel Post Universitario*. Instituto de Física, Universidade de São Paulo, Brasil.

Zarza, O. (2009). *Los problemas de la convivencia: Desmotivación, conflictividad y violencia*

*escolar. Innovación y Experiencias educativas*, (21), 1-8. Recuperado de <http://www.csi->

[csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_21/OLGA\\_ZARZA\\_CORTES01.p](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/OLGA_ZARZA_CORTES01.p)

df

## ANEXO 1

**FORMATO ENTREVISTA**  
**ENTREVISTA FORMACIÓN CONTÍNUA DE EDUCADORES**

Para esta entrevista se elaboró un cuestionario con el propósito de identificar las dificultades y los logros que se presentan entre los docentes en ejercicio, en el desarrollo de las competencias: formar, enseñar y evaluar en la escuela actual; de igual manera, se consultan las sugerencias con respecto a la formulación de una propuesta para la formación continua de educadores.

Información personal								
Institución donde labora actualmente:								
Nivel de desempeño:	Preescolar		Básica primaria		Básica secundaria			
Área de desempeño:								
Título de pregrado:								
Título de postgrado:								
Años de experiencia:	0 – 5		6 – 10		11 – 20		20 o Mas	

1.1 ¿Cómo define usted formar?

---



---



---

1.2 ¿Cómo realiza esa formación?

---



---



---

2.1 ¿Cómo define usted enseñar?

---



---

2.2 ¿Describa un proceso de enseñanza, que usted habitualmente aplica?

---



---



---

3.1 ¿Cómo define usted evaluación del aprendizaje?

---



---



---

3.2 Describa cómo realiza la evaluación de sus estudiantes y enuncie las herramientas, las técnicas y las actividades que utiliza.

---



---

4. Escriba los logros y las dificultades que en su opinión se presentan en dichas competencias:

Competencias	Logros	Dificultades
En la formación de los estudiantes		
En el acto de enseñar		
En la evaluación de los aprendizajes		

5 ¿Considera necesario adelantar programas de formación para educadores en ejercicio, que fortalezcan el desarrollo de las competencias: formar, enseñar y evaluar? Argumente su respuesta:

---



---

6 ¿Qué sugerencias plantea usted para formular una propuesta de formación continua, que fortalezcan dichas competencias?

Formación de los estudiantes:

---



---



---

El acto de enseñanza:

---



---



---

Evaluación de los aprendizajes:

---



---

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN ¡

#### SUGERENCIAS ENCONTRADAS

En la siguiente hoja, por favor escriba o describa las actitudes presentadas por el entrevistado en cuanto al entendimiento y desarrollo del cuestionario.

---



---

## ANEXO 2

### GUÍA DE OBSERVACIÓN

El propósito de la presente observación es verificar “in situ” el desarrollo cotidiano de las competencias pedagógicas enseñar, evaluar y formar.

Institución	
Grado	
Área	
Tiempo de observación	

1. El profesor genera expectativas apropiadas en los estudiantes al iniciar la clase apuntando al proceso de formación de los estudiantes, al proceso de enseñanza o al proceso de evaluación.
2. En el desarrollo de la clase se evidencia que existe una planeación de la misma. registrar una información adicional.
3. En el proceso de información de tipo introductorio y contextual el profesor tiende un puente de conocimiento entre la información nueva y la previa.
4. En el desarrollo de la clase, el profesor hace representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, videos, diapositivas, etc.)

5. En el desarrollo de la clase, el profesor favorece la participación activa de los estudiantes, describa detalladamente esa participación.
6. El profesor utiliza ejemplos en el proceso de enseñanza aprendizaje para colocar al estudiante para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
7. El profesor desarrolla la evaluación previamente establecida.
8. Señale las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, puede solicitar formatos utilizados habitualmente por el profesor.

## ANEXO 3

## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La recolección de datos se llevó a cabo mediante las tablas que se presentan en seguida, de las cuatro instituciones educativas objeto de estudio.

- Codificación
- Competencia enseñar:
- Concepciones y procesos de enseñanza

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
E N S E Ñ A R	A	Concepciones	A1	Proceso constructivista	A1a	“Interactuar experiencias que permitan despertar el interés, la curiosidad, la investigación”.	A1a1
						“Como el trabajar junto con el estudiante, no solo en la adquisición de conocimiento sino en la apropiación de ellos para que se conviertan en significativos y valiosos, para ello es importante tener en cuenta los saberes previos que posee”.	A1a2
						“Es compartir con el estudiante conocimientos que trasciendan y que no solo se queden para un momento”.	A1a3
						“Enseñar sería un proceso donde se quiere que otro aprenda algo, podría definirlo como el compartir un conocimiento, como crear en otros intereses distintos a partir del conocimiento y las habilidades de otros”.	A1a4
						“Compartir conocimiento mediante ideas, experiencias, destrezas hacia una persona que está adquiriendo o aprendiendo nuevas formas de ver como se hace o sucede algo”.	A1a5
						“Es compartir mis conocimientos para que el estudiante desarrolle sus competencias teniendo en cuenta mis experiencias, las de él y la realidad en la que vive”.	A1a6
						“Proceso en el que el profesor oriente y define unos conceptos académicos, para luego poner en la práctica con los alumnos, enseño teniendo en cuenta las potencialidades d los niños, así me convierto en un asesor del conocimiento que quiero que ellos aprendan”.	A1a7
						“Es interactuar con los educandos, compartir conocimientos”.	A1a8
						“Es urgente entender que "enseñar" no es transmitir conocimientos, si no permitir que suceda una identificación y una construcción de saberes llevados al contexto, es que más, favorecer el conocimiento de lo nuevo, partiendo de los previos,	A1a9

					según Ausubel, este es el camino para lograr aprendizajes significativos”.		
					“Exteriorizar ideas y conocimientos con el fin de que estos aprendan”.	A1a10	
					“Proceso por el cual se integran conocimientos y experiencias previas con nuevos conocimientos estructurando aprendizajes más completos de parte de los partícipes del proceso docentes – estudiantes”.	A1a11	
					“Proporcionar en los estudiantes desequilibrios cognitivos que les permitan armar la búsqueda del conocimiento no como verdades terminadas sino como hipótesis o teorías sujetas al escrutinio del investigador”.	A1a12	
					"Brindar conocimientos a través de diferentes formas para que el estudiante lo aplique en su vida cotidiana" (aprendizaje significativo)”	A1a13	
					“Hace referencia al papel que desarrolla el docente para que sus estudiantes logren desarrollar un tipo de pensamiento, basado en los intereses, expectativas, anhelos y condiciones sociales y económicas de sus estudiantes”.	A1a14	
					“es guiar cada uno de los conocimientos previos, contribuyendo a la construcción de nuevos aprendizajes”.	A1a15	
				Tradicional	A1b	“Es la posibilidad de ilustrar al estudiante sobre un tema en particular, darle esos indicios, huellas, señas etc., para que sean seguidas por él”.	A1b1
						“Es instruir, capacitar, dar conocimientos, transmitir conocimientos, habilidades, experiencias”.	A1b2
						“Un proceso de instrucción planeada donde se busca un objetivo o logro determinado”.	A1b3
						“Instruir, indicar el camino hacia el aprendizaje”.	A1b4
						“Es el proceso de instruir, direccionar a un individuo a realizar una actividad particular; detallando cada paso”.	A1b5
						“Es la acción de lograr aprendizaje en sujetos que reciben una instrucción en cualquier área del conocimiento”.	A1b6
						“Un acto de instruir con claridad a un grupo de personas que requieren un aprendizaje a saber de cualquier tema de su contexto”.	A1b7
						“La enseñanza es transmitir los conocimientos adquiridos de un tema determinado utilizando herramientas útiles para que haya un aprendizaje concreto”.	A1b8
						“Para mí la enseñanza, me ha permitido transmitir conocimiento a cientos de estudiantes a través de muchas actividades”.	A1b9
						“Como un arte, el arte de comunicar conocimientos saberes, sentires”.	A1b10
						“Transmitir a través de diferentes experiencias los diversos tipos de temáticas o conceptos”.	A1b11
						“Enseñar es seguir pactar metodológicas	A1b12



					pedagógicas y didácticas que conlleven Asimilar el conocimiento por parte de los estudiantes”.				
					“Enseñar se refiere al acto de dar a conocer y reforzar conocimientos”.	A1b13			
					“Aparte de una forma de transmitir conocimientos considero que la mejor forma seria con el ejemplo”.	A1b14			
					“Transmitir conocimientos y recibir el mismo, es decir un proceso reciproco que se da en un grupo de personas”.	A1b15			
		Proceso de enseñanza	A2	Conocimientos previos	A2a	“Realizo una revisión de los pre-saberes que el estudiante posee, luego se realiza la explicación fuerte del tema a trabajar”.	A2a1		
							“Indagar ideas previas del tema a tratar. Explicar con base a los conocimientos generales de los estudiantes. Profundizar en la temática con diferentes estrategias didácticas. Formulación de preguntas”	A2a2	
							“Motivación continua –mirar los conocimientos previos –explicación”.	A2a3	
							“Comienzo clase indagando los conocimiento de los estudiantes, se realiza una motivación alusiva al tema después se inicia con el tema y se realizan las debidas explicaciones y se realiza una actividad”.	A2a4	
							"Motivación, activación de saberes previos, conocimiento y comprensión del tema, práctica y profundización"	A2a5	
							“Para el estudio de la voz primero hago un ejercicio para ver sus conocimientos y experiencias del canto luego a partir de ahí comienzo corrigiendo errores para poder avanzar con lo nuevo que es la respiración y luego los demás ejercicios de técnica”.	A2a6	
						Contexto	A2b	“Contextualización de situaciones aterrizadas a su vida práctica, motivación y afecto constante. Acercamiento a la necesidad del aprendizaje especifica del grupo con el que se trabaja”.	A2b1
							“A partir de sus experiencias o el contexto donde viven se realizan presentaciones orales utilizando el idioma extranjero. Posteriormente se dan a conocer las conclusiones principalmente para que me sirviera dicha presentación para la vida. Finalmente, los demás compañeros autoevalúan la presentación al igual que la suscrita”.	A2b2	
							“Particularmente con ejemplos cotidianos que involucren conceptos a tratarse, vidas de escritores importantes, lo cual ofrece al estudiante indicios del tema a tratar”	A2b3	
							“Generalmente parto de generar dudas <u>sobre algo cotidiano</u> a la que quizás nunca nos habíamos interesado, pero que es común esto a través del juego se intenta resolver y se va a la aplicación en contextos reales de maneras creativas, donde se nota el interés de ellos siguiendo ciertos parámetros”.	A2b4	

					"cuando explico economía tomo ejemplos más sencillos de la vida cotidiana, o cuando hablo del medio ambiente les describo como era el Valle de Atriz hace más de 20 a 30 años y como se ha ido transformando nuestra ciudad hasta hoy"	A2b5
					"La enseñanza - Aprendizaje centrada en el estudiante donde prima la interacción del estudiante con el entorno y de donde el estudiante abstraer el conocimiento se busca que el estudiante desarrolle habilidades de a partir del saber y saber hacer".	A2b6
					"Contextualizar los nuevos saberes mediante ejemplos de la vida cotidiana, donde los aportes de los estudiantes sean el eje central; todo con el fin de permitir se empiece un proceso de indagación e hipótesis y así facilitar la conexión de Saberes previos con los que estén estudiando. en esta práctica, no solamente se observan como resultados la evocación de saberes previos, sino también la reconstrucción de otros relacionados con la temática central"	A2b7
			Uso de estrategias didácticas	A2c	"Enseñanza problémica que parte de las situaciones que vive el niño o que el docente crea".	A2c1
					"Mediante el planteamiento de preguntas que lleven al estudiante a despertar su interés y curiosidad con ello permitir el proceso de experimentación a través del cual pueda apropiarse del conocimiento y aplicarlo en su realidad".	A2c2
					"La enseñanza problémica donde en el grupo de estudiando se propone una situación problema que genere contradicción , para llegar a una posible solución o a la reflexión propendiendo por un pensamiento crítico".	A2c3
					"Se indagan a sí mismos sobre sus conocimientos que tienen en torno a la pregunta para luego resolver a través de acciones, conceptualizaciones y vivencias de su realidad".	A2c4
					"El desarrollo de preguntas problemáticas que dan paso al estudiante a realizar un análisis crítico de la pregunta y a brindar respuestas teniendo en cuenta el contexto que le rodea".	A2c5
					"El análisis de un problema asociado con la postura crítica que puede darse frente a la solución de este".	A2c6
					"A través del hábito de la lectura, comprensión y análisis de texto desarrollando talleres, guías de análisis e interpretación de textos".	A2c7
					"utilizando guías se aplican talleres para ser resueltos por los estudiantes para luego ser expuestos y complementados por el docente".	A2c8
					"Le comunico al niño que es lo que va a aprender, luego indago sobre ello, me apoyo en videos que centren la atención del niño, lo motive y lo explote, acto seguido la explicación correspondiente".	A2c9
					"A través de una clase con diapositivas dar a	A2c10

					conocer un temática en específico, luego leer más sobre dicho tema y socializar información y realizar análisis”.	
			Técnicas didácticas	A2d	“Tema, hipótesis, preguntas, consultas (diversas fuentes), lectura, fundamentación, respuestas, explicación, síntesis (conclusiones), sugerencias, en la cotidianidad del diario vivir. Tratado en la acción dinámica del compartir y debatir ideas”.	A2c11
					“Utilizo una formación humanista por medio de ejercicios teatrales, clown hospitalario para enfocar y capturar la atención que apoyan la forma en que el conocimiento llega al estudiante”.	A2d1
					“Motivación sobre el tema a estudiar, Lluvia de ideas sobre la temática y formación de preguntas orientadoras, exposición dialogada de la temática a estudiar, taller de aplicación o de resumen de la temática evaluación”	A2d2
					“Se debate constantemente teniendo en cuenta los argumentos propios haciendo del ambiente del aula un espacio de conversación”.	A2d3
					“Inicialmente se busca motivar a los niños a través de juegos o dinámicas después se realiza una introducción al tema con la utilización de cuentos o fabulas acordes a la edad y finalmente a través de mesa redonda, participación, debates o cualquier estrategia propuesta por los estudiantes se observa que tanto aprendieron y se fortalece orientándolos hacia la practica en su vida cotidiana”.	A2d4
					“Conocimiento previo del tema, socialización, análisis, argumentación, proposición, aplicación en el contexto”	A2d5
			Desarrollo de competencias	A2e	“Los procesos de enseñanza se ven adaptados y adecuados a las temáticas a tratar, teniendo en cuenta las dificultades previas de los estudiantes. Con ello se buscar superar dichas dificultades y promover el desarrollo de competencias bajo un esquema de participación”.	A2d6

## ANEXO 4

## LOGROS DE LA ENSEÑANZA

Categoría	cód.	Subcategoría	cód.	Tendencia	cód.	Testimonio	cód.
E N S E Ñ A R	A	L O G R O S	A3	Proceso didáctico	A3a	“Con la aplicación de estrategias innovadoras, técnicas y métodos se requiere más la enseñanza y por lo tanto se ha dado un acompañamiento asertivo”.	A3a1
						“Claridad metodológica, buen uso de material didáctico y proceso pedagógico adecuado”.	A3a2
						“Aplicar didácticas que propicien el aprendizaje”.	A3a3
						“Existen muchas herramientas de aprendizaje que influye significativamente en los estudiantes”.	A3a4
						“Uso de estrategias del desarrollo de pensamiento”.	A3a5
				Capacidades	A3b	“Se ha obtenido el desarrollo de capacidades en análisis, interpretación y proposición de criterios personales y de la realidad”.	A3b1
			“Niños y jóvenes comprometidos con su entorno, con su vida y conscientes de su papel en la interacción con el otro”.			A3b2	
			“Se ha desarrollado el pensamiento crítico del estudiante”.			A3b3	
			“Deseo de desarrollar habilidades que le permiten acceder al conocimiento”			A3b4	
			“Se puede desarrollar un pensamiento lógico matemático”			A3b5	
			“Cuando se ilustra un tema hay estudiantes en quienes se desarrolla ese espíritu investigativo”.			A3b6	
			“Analizar y criticar un texto”.			A3b7	

						“El análisis del entorno y la abstracción”.	A3b8
						“Los estudiantes han desarrollado algunas capacidades y por lo tanto cumplido con los logros propuestos”.	A3b9
				Motivación en el estudiante	A3c	“Se evidencia gran entusiasmo de los estudiantes por aprender”.	A3c1
						“La participación activa de clase y el dinamismo de los estudiantes”.	A3c2
						“Motivación y gusto por aprender, niños despiertos y participativos, curiosidad por descubrir”	A3c3
						“Dinamismo, atención, participación en clase”.	A3c4

### DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA

Categoría	cód.	Subcategoría	cód.	Tendencia	cód.	Testimonio	cód.
E N S E Ñ A R	A	D I F I C U L T A D E S	A4	Falta de acompañamiento familiar	A4a	“Poco compromiso de la familia para el estudio del estudiante en casa”.	A4a1
						“Carencias psicoafectivas, emocionales, cognitivas y económicas de algunos de los estudiantes”.	A4a2
						“Falta de interés de los padres, son demasiados jóvenes, niveles de escolaridad bajos”.	A4a3
						“Poco compromiso de la familia para el estudio del estudiante en casa”.	A4a4
				Desinterés del estudiante	A4b	“Falta de estudio, desinterés por parte del estudiante con los procesos académicos realizados”.	A4b1
						“Apatía, desinterés, problemas familiares y personales.”	A4b2
						“Dispersa la atención, no tienen interés, falta de actitud hacia el estudio”.	A4b3
						“Se dificulta cuando el estudiante no tiene las bases suficientes ni el interés por	A4b4

						aprender”.	
						“Estudiantes apáticos al cambio”.	A4b5
						“Poco interés por parte de los estudiantes”.	A4b6
						“Hay estudiantes en algunos casos que solo se conforman con un mínimo del tema”	A4b7
				Dificultades en el aprendizaje	A4c	“Estudiantes que poseen dificultades para aprender ciertos contenidos de matemáticas, castellano, química, entre otros”.	A4c1
						“Alumnos que no muestra interés por las actividades que se realizan en el aula, y que por lo general, molestan en la clase”.	A4c2
						“Estudiantes que presentan dificultades en la atención y la concentración”.	A4c3
						“Hay estudiantes muy dispersos, se distraen con facilidad y por esta razón no terminan sus actividades a tiempo”.	A4c4
						“Les cuesta iniciar un nuevo proceso de enseñanza ya que deben adquirir nuevos elementos cognitivos”.	A4c5
						“Algunos estudiantes no asimilan los logros propuestos”.	A4c6
						“Falta de concentración distracción con facilidad por parte del estudiante”.	A4c7

## COMPETENCIA FORMAR

### CONCEPCIONES DE LA FORMACIÓN

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
	B		B1	Valores	B1a	“Proporcionar o dar los elementos, valores y normas para formar de una manera adecuada a una persona, y ver en el futuro un excelente ciudadano”	B1a1

F O R M A R	C O N C E P C I O N E S					“Abordar en la persona un bagaje ético y de valores, que responda a los desafíos de la sociedad”	B1a2
						“Inculcar criterios, valores y conocimientos para un mejor futuro”.	B1a3
						“El humanismo como valor fundamental para que los estudiantes sean capaces de actuar como seres humanos racionales”.	B1a4
						“Mediante la experiencia en la vida cotidiana, se forman personas autónomas y responsables”.	B1a5
						“Ayudar a construir con elementos adecuados un conocimiento de valores, comportamiento para que el ser humano luego los ponga en práctica en su vida cotidiana”.	B1a6
				Formación integral	B1b	“Acompañar a los estudiantes en la construcción de sus diferentes dimensiones (social, emocional, escolar, kinésica) que contribuyan a obtener personas integrales que ayuden a su sociedad ”	B1b1
						“Suministrar las herramientas cognitivas, emocionales, sociales, para que el ser humano llegue a ser un ciudadano útil para su comunidad que tenga las competencias que exige la modernidad y sea capaz de asumir los retos que la sociedad exige”.	B1b2
						“Descubrir la identidad de estudiante desde el proceso humano de desarrollo integral biosicosocial a lo largo del proceso educativo”.	B1b3
						“Desarrollar la acción o acciones encaminadas al acompañamiento y orientación que permitan el desarrollo de la personalidad y los aspectos cognitivos”.	B1b4
						“Es mejorar no solo las condiciones académicas sino también mejorar su condición humana referente a los valores o sea una verdadera formación integral”.	B1b45
						“Como una construcción procesual encaminada a la defensa y valor de la parte humana en educandos sin olvidar que se debe propender por la integralidad”.	B1b6
						“Es atender de forma integral las necesidades de los estudiantes tanto en la parte académica como en la emocional”.	B1b7
				Formación	B1c	“Proceso de enseñanza-aprendizaje	B1c1

				basada en competencias		de los actores del ámbito educativo (maestro- estudiante), en dicho proceso se deben potencializar procesos integradores de competencias académicas, procedimentales y actitudinales”. “Se debe tener siempre en cuenta, que cada proceso de enseñanza - aprendizaje comprende las tres dimensiones: ser, saber, hacer”. “Dotar a esas personas de competencias y valores para hacerlas sujetos en la sociedad”. “Es brindar al estudiante tanto en el ámbito académico como formativo teniendo en cuenta tanto el desarrollo de competencias como la formación integral de los estudiantes”. “Es preparar al individuo para toda la vida reconociendo sus dimensionalidades cognitivas, actitudinales y axiológicas es capacitarlo con competencias para que aprenda a aprender”.	B1c2  B1c3  B1c4  B1c5
--	--	--	--	------------------------	--	--	--

### PROCESOS DE LA FORMACIÓN

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
F O R M A R	B	P R O C E S O S	B2	Profesor como ejemplo de vida	B2a	“Acompañado con la imagen que el docente muestre a sus estudiantes la cual debe ser la de un ejemplo a seguir”.	B2a1
						“La formación en toda persona debe partir del ejemplo como yo soy como persona aunque con fallas tratando siempre de mostrar integralidad, por lo tanto se forma con el ejemplo”.	B2a2
						“Formar con el ejemplo del docente es muy importante”.	B2a3
						“Desde mi experiencia y vivencia del mundo en el cual interactué con el fin de formar personas de bien”.	B2a4
						“Brindando valores, no sólo conocimientos”.	B2a5
						“El fundamento radica en una buena orientación y un buen acompañamiento, teniendo en cuenta las necesidades de cada ser humano para propiciar ambientes adecuados a las particularidades más no a las generalidades.”	B2a6
						Teniendo en cuenta que es	B2a7



						importante dar ejemplo ante los estudiantes de los valores propios para que así también ellos tomen conciencia que es importante tener un modelo a seguir y así empezar a aplicar los valores aprendidos”.	
				Desarrollo integral del estudiante	B2b	<p>“Cuando formo debo tener en cuenta su humanidad y su ser como persona con afectos, intereses y valores particulares”.</p> <p>“A partir de la reflexión y el análisis crítico en la que encuentren sentido de vida, razón de ser y se ponga de manifiesto su autenticidad, su espontaneidad, lejos de temores que obstaculizan, que avancen tomando decisiones que los lleven a las superaciones de las metas y se sientan en la felicidad de verse seres importantes y útiles, valiosos en nuestra sociedad y seguros de la confianza en sí mismos”.</p> <p>“Formación integral, aprendizajes de conocimientos, aplicación de valores en su diario vivir”.</p> <p>“A través de la enseñanza de valores, de conocimiento, de puesta en práctica en conjunto con el estudiante, retroalimentando de forma integral dentro y fuera del aula de clases”.</p> <p>“Teniendo en cuenta no sólo la formación académica sino la parte socio- afectiva”</p> <p>“El enfoque no únicamente debe ser lo académico sino más bien de tratar de conducirlos a ser buenas personas dentro de su campo o profesión”.</p>	<p>B2b1</p> <p>B2b2</p> <p>B2b3</p> <p>B2b4</p> <p>B2b5</p> <p>B2b6</p>

## LOGROS DE LA FORMACION

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
FORMAR	B	LOGROS	B3	Motivación	B3a	<p>“Acercamiento a los padres de familia, disposición del niño, alegría del niño”.</p> <p>“La empatía en el proceso educativo”.</p> <p>“Actitud proactiva de los estudiantes frente a la formación”.</p> <p>“Cada vez mayor participación y motivación”.</p> <p>“Mantener activamente participando a todos los niños.”</p>	<p>B3a1</p> <p>B3a2</p> <p>B3a3</p> <p>B3a4</p> <p>B3a5</p>
				Valores	B3b	“Practicar valores en la convivencia	B3b1

						con sus compañeros y demás personas que lo rodean”. “Formar personas con calidad humana”. “Se forma en lo actitudinal, los valores”.	B3b2 B3b3
			Capacidad	B3c		“Se evidencia gran entusiasmo de los estudiantes por aprender”. “La participación activa de clase y el dinamismo de los estudiantes”. “Formar personas que puedan enfrentar su realidad y contexto”. “Que el estudiante desarrolle capacidades que permitan ser crítico ante la realidad de su contexto”. “Seres críticos, sensibles, líderes”. “Se ha obtenido regresivamente el desarrollo de capacidades en análisis interpretación y proposición de criterios personales”. “Son jóvenes asertivos y comprometidos que valoran los procesos que se desarrollan en la institución”.	B3c1 B3c2 B3c3 B3c4 B3c5 B3c6 B3c7

#### DIFICULTADES DE LA FORMACIÓN

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
F O R M A R	B	D I F I C U L T A D E S	B4	Problemas familiares	B4a	“La situación de los estudiantes en sus hogares desvirtúa la formación que se les da en el colegio”.	B4a1
						“Falta de acompañamiento familiar, sobreprotección de padres”.	B4a2
						“Entorno social difícil de manejar, problemas familiares, agresividad”.	B4a3
						“Poco compromiso y en algunos casos mal ejemplo de los padres de familia”.	B4a4
						“La falta de repaso en casa por parte de los padres”.	B4a5
						“Algunos estudiantes presentan problemas en el hogar y psicológicos”.	B4a6
						“Falta de responsabilidad y compromiso por parte de los acompañantes de los estudiantes”	B4a7
						“Falta de tiempo, familia sobreprotectora”.	B4a8
				Desmotivación del estudiante	B4b	“Desinterés por el área que se está tratando. Solo buscan aprobar con los resultados mínimos”. “Se evidencia un facilismo que se ha convertido en un conformismo de aceptación en el saber sin que pretendan explotar un conocimiento	B4b1 B4b2

					<p>más allá”.</p> <p>“El desinterés que emplean los estudiantes se presenta a diario. El no cumplimiento de las actividades formativas”.</p> <p>“Los estudiantes en algunos momentos no realizan sus actividades propuestas en clases”.</p> <p>“Hay estudiantes que no les importa que se preocupen por ellos”.</p> <p>“Apatía, desinterés, problemas personales”.</p> <p>“Algunos estudiantes no evidencian realmente el verdadero significado de los proyectos. Algunos los cursan solo por cumplir y obtener una valoración”.</p> <p>“Falta de sentido crítico hacia las problemáticas más complejas del país y el mundo”.</p>	<p>B4b3</p> <p>B4b4</p> <p>B4b5</p> <p>B4b6</p> <p>B4b7</p> <p>B4b8</p>
--	--	--	--	--	---	---

### COMPETENCIA EVALUAR

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.	Testimonio	Cód.
E V A L U A R	C	C O N C E P C I O N E S	C1	Medición	C1a	Medir lo que el estudiante aprendió”	C1a1
						“Un proceso que busca medir de manera objetiva y verdadera la cantidad de conocimiento de un estudiante en determinada área del conocimiento”	C1a2
						“La evaluación es una medición la cual debe ser continua y permanente con el fin de saber que aprendieron”.	C1a3
				Proceso Continuo	C1b	“La evaluación es una herramienta que permite fortalecer los conocimientos de los estudiantes ya que se debe ser continua, sistemática y abierta”.	C1b1
						“Evaluar es un proceso continuo de los conocimientos que el estudiante adquiere durante un periodo y durante todo el año escolar.”	C1b2
				Orientado a establecer fortalezas y debilidades	C1c	“La evaluación es uno de los procesos por el cual el estudiante y el docente caen en acierto de lo aprendido. Cuáles son las fortalezas y cuáles son las falencias”.	C1c1
	“Es un proceso continuo permanente orientado a identificar las fortalezas y debilidades que presentan los diferentes desempeños en el	C1c2					
C							

EVALUAR	C					proceso educativo”.				
				Conocimientos y potencialidades	C1d	“Hay que tener en cuenta el proceso desde sus conocimientos previos y las potencialidades entonces la evaluación del aprendizaje se define como el seguimiento el proceso”.	C1d1			
						“Es un proceso en el cual se valora según las capacidades de los estudiantes, la adquisición de conocimientos. No solo haciendo uso de la memoria, sino de lo que trasciende en el estudiante. De lo que marque y signifique este proceso para su vida”.	C1d2			
				Integral	C1e	“Debe manejarse y entenderse como un proceso integral en el cual se valoran todos los componentes de proceso formativo la academia y los valores son fundamentales si de evaluación integral se habla”.	C1e1			
						“Por lo tanto la evaluación del aprendizaje desde mi perspectiva se define como la interrelación con los educandos y la integralidad de este mismo”.	C1e2			
				Contexto	C1f	“Aplicación del conocimiento en el contexto del estudiante para analizar lo aprendido”	C1f1			
						“Indagar el conocimiento adquirido y aplicación en su contexto”.	C1f2			
				<b>Subcategoría</b>	<b>cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>cód.</b>	
				EVALUAR	PROCESOS DE EVALUACIÓN	C2	Procesos continuos.	C2a	“Es un proceso continuo permanente orientado a identificar las fortalezas y debilidades que presentan los diferentes desempeños en el proceso educativo”.	C2a1
								C2a	“La evaluación de aprendizaje podría definirse como la observación continua y retroalimentaría de los procesos y avances de determinado saber hacer”.	C2a2
C2a	“La evaluación es una herramienta que permite fortalecer los conocimientos de los estudiantes ya que se debe ser continua, sistemática y abierta.”.	C2a3								
C2a	“Es el proceso continuo del cual nos valemos los docentes para fortalecer los aprendizajes.”.	C2a4								
Evaluación		C2b	“Se recogen las ideas y				C2b1			

				formativa.		pensamientos de los estudiantes por equivocados que estos sean, para que ellos mismos conceptualicen a partir del discernimiento que entre todos hacen”.	
						"Cuando el estudiante no alcanza lo aprendido, se realizan actividades de refuerzo encaminadas a cumplir con los objetivos o propósitos según sea el caso".	C2b2
				Estrategias evaluativas (Herramientas)	C2c	“Guías de trabajo talleres elaborados por el docente debates con la participación de todos los estudiantes exposiciones y evaluaciones de periodo. Todas desarrolladas de común acuerdo con los estudiantes”.	C2c1
						“El uso dossier de prensa, debate, análisis de situaciones problemáticas, desarrollo de ejercicios aplicativos, etc.”.	C2c2
						“Un maestro que logre identificar los diferentes componentes de una clave y el actuar del estudiante con autoevaluaciones, rubricas, lista de chequeo”.	C2c3
						“Son las listas de verificación, escalas valorativas, diarios de campo para el aprendizaje de la lengua materna”..	C2c4
				Evaluación de competencias	C2d	“Se evalúa en el estudiante los tres componentes fundamentales el saber el ser y el saber hacer mediante evaluaciones escritas cuestionarios talleres en grupo e individuales, consultas, actitudes, participación y valores en general, debates y mesas redondas”.	C2d1
						“La realizo con los indicadores de logro sobre 3 aspectos: saber, saber hacer y el ser. Herramientas: evaluación oral, escrita, taller en clase, participación, compromisos de los estudiantes. Técnicas: evaluación del docente, entre pares. Externas (Saber), autoevaluación”.	C2d2
						“Para la evaluación escrita se utiliza cuestionarios conformados por preguntas abiertas o cerradas	C2d3

					que permitan identificar las competencias de comprensión, argumentación y proposición y a sí mismo el conocimiento teórico o conceptual”.			
		<b>Subcategoría</b>	<b>cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>cód.</b>	
		L O G R O S	C3	Indicios de una evaluación de competencias.	C3a	“Las evaluaciones planteadas llevan al estudiante a analizar, argumentar, proponer, inferir.”.	C3a1	
						“Se trata de evaluar todos los aspectos como la creatividad, que las temáticas sean acorde al contexto donde vivimos”.	C3a2	
						“La evaluación continua y permanente”.	C3a3	
						“La concepción de que el aprendizaje no debe ser por la obtención de una nota”.	C3a4	
						“Lograr que el estudiante se valore y mida sus conocimientos”.	C3a5	
				Ritmos y estilos de aprendizaje	C3b	“En los aprendizajes tener en cuenta ritmos y estilos”.	C3b1	
						“Valoración de estudiantes desde su estilo y ritmos de aprendizaje”.	C3b2	
				Proceso	C3c	“Realizar la evaluación como proceso, no como una calificación”.	C3c1	
						“Una evaluación como un proceso de formación, permanente partiendo de un diagnóstico”.	C3c2	
						“Se obtiene excelentes resultados valorando el proceso de aprendizaje del estudiante”.	C3c3	
			“Comprender la evaluación como un proceso integrador”.			C3c4		
			<b>Subcategoría</b>	<b>cód.</b>	<b>Tendencia</b>	<b>cód.</b>	<b>Testimonio</b>	<b>cód.</b>
			Dificultades	C4	Medición del conocimiento: calificación	C4a	“Caemos no en la valoración sino en la calificación”.	C4a1
		“En la evaluación aunque nos propongamos a buscar otras estrategias terminamos calificando”.					C4a2	
		“Se valora o califica de manera numérica”.					C4a3	
		Desmotivación / Desinterés del estudiante			C4b	“Algunos educandos no aprovechan la enseñanza, sino que buscan aprobar el año, no se interesan en el conocimiento, sino en la calificación”.	C4b1	
						“La falta de compromiso del estudiante en asumir los conocimientos como producto	C4b2	

					para su formación”.	
					“El estudiante no utiliza la evaluación como una forma de guía para planificar actividades que les permitan superar las falencias”.	C4b3
			Falta de estrategias evaluativas	C4c	“Cuando se realizan actividades evaluativas donde se pide ejercitar la memoria es escasa la respuesta de los mismos”.	C4c1
					“La aplicación de exámenes en su mayoría escritos”.	C4c2
					“Muchas veces se evalúa por grupos porque son muchísimos estudiantes, entonces se opta por caracterizarlos de forma general y muchas veces no es lo más apropiado”.	C4c3
					“La diversidad estudiantil y falta de conocimiento de cuando y como promover a estudiantes con dificultades”.	C4c4
			Problemas de aprendizaje: lectura	C4d	“Se han presentado dificultades con algunos estudiantes por que se evidencia la carencia de resultados en cuanto a análisis de textos”.	C4d1
					“Algunos estudiantes presentan dificultad en la comprensión de lectura en las evaluaciones”.	C4d2
					“No todos asimilan de la misma manera conocimientos, debido a problemas de aprendizaje que presenten”.	C4d3