

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

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

1.1 Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 Prácticas pedagógicas docentes: una oportunidad para dinamizar la enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.1 El desempeño académico, más que un resultado

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

Dice Robín Alexander (2012) que:

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

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

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

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

Siguiendo a Alexander (2012):

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

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

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

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

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

1.3.2 Relación entre evaluación y resultados del aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.3 La evaluación como referente de calidad

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

De acuerdo con Poggi (2008):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mariano Fernández Enguita (2016) fortalece esta idea:

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

1.3.4 La calidad educativa: ¿una utopía?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.5 El problema de la eficiencia escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Consideraciones finales

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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