

Logro de competencias básicas: un reto maestro

La identificación de aspectos que pueden atribuirse al docente y que inciden en los logros de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, de los alumnos de tercero y quinto grados, fue el objetivo de esta investigación realizada por el IDEP y Corpoeducación.

La Secretaría de Educación Distrital, en su plan sectorial para el período 1998-2001, se propone mejorar los resultados de la acción educativa, definidos en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas. Como parte de este propósito, realizó una evaluación censal de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, aplicada a los estudiantes de tercero y quinto grados de educación básica del Distrito Capital, en el segundo semestre de 1998. La Universidad Nacional de Colombia tuvo a su cargo la orientación académica de este proceso.

En el informe general de resultados, se afirma: *El paso siguiente es identificar los factores a los cuales pueden*

atribuirse las diferencias encontradas, para, de esta manera, reconocer las áreas de trabajo prioritarias (pág 7). Con este propósito, Corpoeducación mediante un convenio de cooperación con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, adelantó una investigación tendiente a identificar aspectos que pueden ser atribuibles al docente y que inciden en los logros de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, de los alumnos de tercero y quinto grados.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación se partió de los resultados obtenidos en la evaluación censal. Se planteó trabajar con seis escuelas que habían obtenido buenos resultados en la prueba de lenguaje y matemáticas y seis que habían obtenido resultados bajos. Se procedió entonces a contactar 25 escuelas de cada uno de los extremos para invitarlas a

participar en el proceso de investigación, de tal manera, que los centros educativos que estuvieron de acuerdo en hacer parte del grupo, fueron finalmente con los que se trabajó.

En cada una de las instituciones se analizó el PEI, se entrevistó al director o directora, así como a los profesores de lenguaje y matemáticas de tercero y quinto de primaria, se observaron clases de las dos áreas, se entrevistaron grupos de niños de esos grados y se analizaron cuadernos de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. En algunas instituciones se participó además en las reuniones de área.

Además se hizo una reunión con los diseñadores de las pruebas, al terminar el diseño de investigación, pero antes de iniciar la recolección de la información. Se realizó un taller con los profesores participantes en el proceso y al terminar, se hizo una reunión con expertos de las dos áreas estudiadas.

Es importante aclarar que la prueba aplicada no evaluaba conocimientos, sino competencias en matemáticas y lenguaje. Los diseñadores de la prueba definen la competencia como *un saber hacer una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción entre el sujeto y la tarea, y que no siempre están dados de antemano.*

Por esta razón, era necesario indagar las distintas formas de trabajo que tienen los docentes, para ver cómo ellas

inciden en el desarrollo de las competencias básicas en lenguaje y matemáticas. Entonces, se analizaron en total 12 Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se entrevistaron 12 directores, 34 maestros, 24 grupos de niños, se obser-

varon 41 clases, se analizaron 71 cuadernos y se visitaron 3 reuniones de área. Una vez recogida la información de cada una de estas fuentes, se compararon los datos, para obtener conclusiones.

Conclusiones del estudio

Se encontraron algunos aspectos importantes que vale la pena analizar. Por ejemplo, se identificaron algunas características que sólo están presentes en las escuelas en que los alumnos obtuvieron altos logros.

1. El PEI tiene una tendencia pedagógica claramente definida, coherente con lo que se lleva a la práctica.
2. Para preparar las clases se consultan distintos tipos de libros y revistas.
3. La lectura, la escritura y las matemáticas se utilizan en todas las áreas con distintas funciones.
4. Los alumnos participaron productivamente en las clases observadas.
5. También en las clases se percibieron momentos claramente diferenciados y se obtuvo un producto, que podía ser un trabajo individual o de grupo.
6. Los profesores consideran que la lectura, la escritura y las matemáticas tienen funciones sociales y no exclusivamente escolares.
7. Los profesores piensan que los niños aprenden a leer y a escribir mediante la práctica, por eso abordan distintos tipos de textos y elaboran diferentes clases de escritos.
8. Los profesores consideran que los niños cometen errores en estas áreas por falta de experiencia y por lo tanto, la manera de corregirlos es a través de la práctica misma, pero en contextos significativos.
9. Los alumnos perciben las funciones sociales de la lectura, la escritura y las matemáticas.
10. Los cuadernos de estos alumnos tienen las actividades y ejercicios revisados por los profesores, con comentarios y contienen las correcciones hechas por los niños.

El quehacer del maestro

Se encontró que no hay diferencias entre los discursos teóricos de los maestros de las escuelas de altos y de bajos logros, a pesar de que en sus discursos puede haber algunas inconsistencias. En donde se perciben las diferencias es en el hacer del

maestro. Allí se identificaron cuatro aspectos muy importantes:

1. **Los contenidos que enseñan.** En muchas escuelas se encontró que parece no haber claridad en lo que se debe enseñar. Esto conduce a que se repitan contenidos en tercero y en quinto, que otros no se aborden y que se repita el mismo contenido varias veces durante el mismo grado. Además, se vio una fuerte tendencia al trabajo centrado en planas y copias, lo que con seguridad no desarrolla la competencia comunicativa.
2. **Las formas de enseñanza de los contenidos.** La forma de enseñar puede modificar los contenidos. Es decir, el mismo tema puede dar lugar a dos aprendizajes diferentes. Por ejemplo, enseñar el adjetivo calificativo para que los niños sepan decir su definición, conduce a un proceso muy diferente de aquel en que se enseña para que los niños puedan enriquecer sus escritos. Por eso, trabajar con un solo texto trae consecuencias diferentes de las que trae el trabajo con una variedad de textos y materiales.
3. **El seguimiento a los trabajos de los alumnos.** Los niños necesitan información sobre los resultados de sus trabajos, porque de otra manera, jamás se enterarán si lo que están haciendo está bien. Sin embargo, se encontró en la mayoría de las escuelas, que los trabajos de los niños carecen por completo de revisiones. En otros casos, se hace algún señalamiento como un "chulito" o un "visto", pero sin revisar realmente el contenido, de tal forma que se podían encontrar muchos errores en los trabajos. En otros casos se encontraron revisiones con comentarios y recomendaciones que orientaban la corrección que debían hacer los estudiantes. Esta situación se encontró exclusivamente en escuelas de altos logros.
4. **El contexto en que enseñan los profesores.** Se encontró que las instituciones que tienen una orientación definida y tienen claro cómo llevar a la práctica esa orientación, obtienen altos logros en sus alumnos.