

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN Educativa

Vol 1 N° 1 JUNIO 1997



UNIVERSIDAD ORT
Uruguay

Instituto de Educación

PRESENTACIÓN

Es con sumo agrado que la Universidad ORT Uruguay presenta el primer número de sus Cuadernos de Investigación Educativa, destinados a presentar resúmenes analíticos de trabajos relevantes que se desarrollan en el marco de las investigaciones y postgrados del Instituto de Educación.

El carácter de las publicaciones presentadas abarca un amplio espectro de propuestas. Se presentan innovaciones didácticas con el objetivo de que operen como fuente de inspiración al colectivo docente del país, investigaciones destinadas a generar conocimientos relevantes en el área y propuestas de investigación-acción para mostrar un camino concreto y efectivo de involucramiento docente en la mejora de las prácticas pedagógicas en las aulas.

En el presente número presentamos cuatro trabajos que abarcan una variedad de temas y propuestas para la reflexión.

**La competencia lingüística escrita y el rendimiento de estudiantes de tercer año del Ciclo Básico. Niobe Castelli, Jorge González, Sabrina Garmendia, Elvira Macía.* El trabajo aborda el acuciente tema del manejo de la lengua escrita. En base a un estudio de las producciones escritas de alumnos con bajo rendimiento en el área de la lengua materna, explora la influencia de dicha anomalía en las evaluaciones que realizan los docentes de otras disciplinas. El estudio legaliza la discusión pública de un tema latente pero que no ha sido objeto de investigaciones sistemáticas Página 3

**Las ideas de los docentes de ciencias con respecto al aprendizaje de sus alumnos. Rosario Hermano, Inés Vique.* Se trata de un estudio de las concepciones de aprendizaje de docentes de ciencias en la perspectiva del trabajo interdisciplinario. Aborda con rigurosidad el tema de las concepciones de aprendizaje de los docentes, la concordancia teórica y la coherencia de las prácticas pedagógicas. Los docentes entrevistados tienen formas cualitativamente diferentes de situarse ante el aprendizaje. A) El aprendizaje como incorporación de conocimientos que permiten su aplicación a situaciones nuevas. B) El aprendizaje como resultado espontáneo de actividades experimentales. C) El aprendizaje como resultado de la explicación del profesor. Los resultados son interesantes para comprender las ideas de los docentes y su aplicación en el aula, en un contexto de marcado eclecticismo. Página 6

**Proyecto Educativo de Centro. Una alternativa real. Guzmán Papa, Aida Torres.* Esta monografía refiere a las condiciones actitudinales y objetivas necesarias para el desarrollo efectivo de un Proyecto Educativo de Centro. Se presentan dos experiencias que muestran una realidad de contrastes. "Liceo asistencial", institución pública, barrial con fuerte involucramiento docente y de la dirección. La estrategia colectiva de gestión ejerce una animación comunitaria, alentando la gestación de equipos y el emprendimiento innovador. "Liceo ordenado" (privado), orden, limpieza y buen estado de conservación edilicia. Gestión directiva centrada en la administración de reglas, derechos y obligaciones. Poco involucramiento docente, énfasis en el cumplimiento de los programas curriculares.. Página 10

**Innovación didáctica: Evaluación por Portfolio. Patricia Gaminara, Annie Prusky, Christine Rowan.* La monografía aborda el siempre acuciente tema de la evaluación de los aprendizajes. Las autoras implementaron el sistema de evaluación por portfolio en tres grupos de edades diferentes (cinco, nueve y diez años) en lengua escrita en el primer caso y matemática en los restantes. La innovación ha demostrado ser exitosa en tanto el niño participa activamente de su propia evaluación. Cada niño trabaja a su ritmo y toma conciencia de las áreas en que debe continuar esforzándose (metacognición) para superar dificultades Página 13

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA Y EL RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES DE 3ER AÑO DE CICLO BÁSICO

Niobe Castelli, Sabrina Garmendia, Jorge González, Elvira Macía.

*"El hablar no es sólo una actividad psico-física sino también y sobretodo, una actividad cultural, es decir, una actividad que crea cultura."
Eugenio Coseriu (1988)*

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El tema de esta investigación hace referencia a un problema percibido por los docentes en muchos de sus alumnos: las dificultades que presentan para manejar el código lingüístico. A pesar de que las insuficiencias observables puedan remitirnos a funciones tan diversas y relacionadas como hablar, escuchar, leer y escribir, este trabajo se centró en la última de las mencionadas, localizando el interés en la ACTUACIÓN ESCRITA de los estudiantes, de fundamental importancia en el sistema educativo dado que la evaluación del rendimiento se realiza privilegiando la misma

Se parte del concepto de que la producción de un texto escrito es una manifestación del hablar, cuya eficacia comunicativa es la meta esencial. El saber lingüístico sólo es funcional -o competente- cuando se acompaña de las estrategias indispensables para que se logre la transformación de la intencionalidad de un emisor, en un producto comprensible e interpretable por un receptor. Esto sólo es posible cuando el "saber" lingüístico se acompaña de un 'saber hacer' práctico: cuando la competencia lingüística se vuelve competencia comunicativa, produciendo un discurso que se ajuste a la calidad esperable en el nivel que curse quien sea evaluado.

El objetivo general de esta investigación, expresa la meta última del propósito que la guía: promover un mejoramiento de las producciones escritas de los alumnos, al "contribuir a desarrollar la conciencia en docentes y estudiantes de la necesaria relación entre rendimiento académico y competencia lingüística escrita."

Ese objetivo general pone el acento en los protagonistas del hecho educativo, apuntando a que el fenómeno percibido por ambos como "problema", sea analizado a la luz de la concepción de que siendo el lenguaje el medio cognitivo esencial, es por lo tanto, indispensable. que se logre el uso competente de las herramientas disponibles para una comunicación eficaz, como soporte de cualquier tipo de conocimiento.

Los objetivos específicos propusieron diversas tareas, fundamentales para documentar la investigación o para proyectarla en el medio educativo.

- 1o. Reconocer y describir las anomalías observadas en las producciones escritas de los alumnos.
- 2o. Determinar la relación entre el manejo inadecuado del lenguaje y las notas de las evaluaciones escritas en las asignaturas seleccionadas para nuestro estudio.
- 3o Evaluar la actitud de los docentes y de los alumnos frente a las deficiencias observadas en las producciones escritas.
- 4o. Divulgar los resultados de la investigación en la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación fue llevada a cabo por docentes de Enseñanza Media de un Colegio y Liceo bilingüe, ubicado en una zona residencial, de un estrato económico medio-alto y alto.

A los efectos del trabajo, debió configurarse una muestra, para la cual se establecieron criterios de selección muy específicos. Los más destacables:

- Solamente alumnos de 3er. año de Ciclo Básico (año de culminación de un ciclo) que siempre hubiesen cursado en el Colegio.
- Entre ellos, los calificados con insuficiente en escritos de Literatura (por tratarse de una asignatura dedicada a la observación de la calidad lingüística).
- La investigación fue de carácter cualitativo. Se estudió un total de 16 estudiantes.

El tratamiento de datos contó con los siguientes instrumentos que fueron objeto de análisis:

- 1) Producciones escritas (para responder al primer y segundo objetivo).
- 2) Encuestas a docentes y estudiantes (para responder al tercer objetivo).

EJECUCIÓN DEL ANÁLISIS

Cada investigador trabajó con cuatro alumnos: tres de ellos a los efectos de realizar una ejemplificación amplia, y en cada caso, la producción total de uno de los estudiantes fue objeto de un análisis exhaustivo.

PRUEBAS ANALIZADAS

a) escritos mensuales o bimensuales con exigencia de demostración de conocimientos académicos del área humanística. (asignaturas escogidas: Historia, Geografía, Educación Social y Cívica además de Literatura), por tratarse de pruebas que implican desarrollo de temas o respuestas elaboradas y que exigen del estudiante conocimiento de las estrategias de composición del código escrito.

b) pruebas testigo (sin exigencia de demostración de conocimientos académicos) consistentes en la combinación de la comprensión lectora de dos textos de divulgación periodística, asociándolos para responder a una pregunta de opinión, con argumentación libre en 250 palabras

RESULTADOS. (EN RELACION A OBJETIVOS 1 Y 2)

Los rasgos más constantes de incompetencia lingüística se reproducen en ambos tipos de trabajos: no se puede establecer diferencias entre las anomalías observables en los escritos de Literatura, otras asignaturas o pruebas testigo. Por lo tanto, más allá del tipo de discurso empleado por el estudiante, (argumentativo-expositivo o enumerativo) éste comete el mismo género de "*desviaciones no intencionales de la norma*" (o sea anomalías).

El problema más significativo no radica en la ortografía o en la posesión de la normativa gramatical, sino en la ausencia de estrategias de elaboración que afectan la coherencia y la cohesión. Según Cassany 'Las reglas fonéticas y ortográficas son sólo una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión.'

La coherencia supone la organización lógica del tema en cada situación particular o la estructuración del texto, así como la cohesión depende del correcto empleo de nexos adecuados. La ausencia de ambos aspectos genera la inaceptabilidad del acto de habla, ya que éste no se vuelve interpretable, sino para quien domine el código específico de una asignatura. La ausencia de criterios de jerarquización de datos relevantes, incide también contra la estructuración lógica del mensaje. Muchas veces las anomalías parten de un error de lectura, ya que ésta implica pensar, buscar y recrear lo que el autor del texto ha expresado, relacionando y organizando la información en forma explícita o no explícita y se advierte una trivialización del mensaje, por incapacidad de llegar a captar lo implícito. Es observable también la falta de variedad del registro lingüístico, lo que conspira contra la propiedad del mensaje y vuelve repetitivo o empobrecido el texto producido por el estudiante.

A través del análisis de las pruebas escritas, se llega al resultado de categorizar ese tipo de estudiante que comete errores que le impiden la realización de pruebas lingüísticamente suficientes, en la situación de "escritor bloqueado", que según Cassany es "aquel que aun habiendo adquirido el código tiene problemas al escribir" 'no ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de lengua escrita en una situación concreta, y por ello fracasa en la producción de textos.' El análisis de las pruebas escritas permitió también responder al segundo objetivo específico: "determinar la relación entre el manejo inadecuado del lenguaje y las notas de las evaluaciones escritas en las asignaturas seleccionadas para el estudio." Los 16 estudiantes escogidos para la muestra (dejando de lado su insuficiencia en Literatura), presentan un 37% de calificaciones insuficientes y un 63% suficientes.

De acuerdo con dicho porcentaje, se aprecia que el manejo inadecuado del lenguaje no guarda relación directa con las calificaciones obtenidas por estos estudiantes, en tanto sus anomalías no impidan al docente evaluar el conocimiento académico - que ha impartido - y pretende constatar.

2. Encuestas a Docentes y Estudiantes. Resultados (en relación al objetivo 3)

Por medio de la investigación de las mismas se pretende cumplir el objetivo de evaluar la actitud de los docentes y de los alumnos frente a las deficiencias observadas.

Este instrumento pretende recoger la percepción de los actores del quehacer educativo acerca del fenómeno que ambos reconocen.

a) Docentes.

La encuesta a docentes (aplicada a 11 de ellos, tanto del área Humanística como del área Científica) consta de 9 preguntas a los efectos de definir su posición acerca de la relevancia del problema "insuficiencia en el manejo del lenguaje".

No se aplicó al docente específico de lengua (Literatura) porque su posición surge nítida en los comentarios que realiza al corregir los escritos y advertir el perjuicio que ocasionan las anomalías. De los encuestados surge claramente la idea de que un 100% reconoce el problema (sean docentes de asignaturas humanísticas o científicas). Pero ellos no descienden la calificación de los escritos, ni trabajan especialmente en el punto. Causas: por no desmotivar, porque no es pertinente; por ética; porque lo dejan en manos de docentes de lengua. (Hay diversos fundamentos pedagógicos). A pesar de eso, un 78% de los docentes considera que la calidad de los trabajos disminuye aunque no lo hagan pesar en la calificación, si el contenido de los conocimientos inherentes a la asignatura es correcto. Ponen énfasis en sintaxis, ortografía, y pobreza de léxico. Reconocen la necesidad de "interpretar lo que quisieron decir" Siendo eso posible, la evaluación se vuelve posible, más allá de los errores lingüísticos.

b: Estudiantes. Siendo el alumno el protagonista del hecho educativo, y el sujeto cuya formación resulta indispensable, interesa conocer su percepción.

La encuesta consta de 7 ítems en los cuales aparece una pregunta y en algunos casos, la misma se complementa con opciones o pedidos de explicación. Por ejemplo, se solicita que responda si tienen "más dificultades para expresarse en forma oral o escrita" y luego, "¿por qué?"

Algunos encuestados (a pesar de ser específicamente mal calificados en su labor escrita) paradójicamente, creen tener más dificultades oralmente (4). 0 no pueden distinguirlas (3). Otro elemento curioso es que los que admiten tener dificultades escritas (9), están convencidos de que sus calificaciones descienden por esa causa, especialmente "al redactar". Estos estudiantes perciben que el lenguaje es "un problema", pero no distinguen con claridad y cometen tantas incoherencias o incongruencias al responder el cuestionario, como en cualquier texto que produzcan.

Resultan limitados en la percepción del problema y de alguna manera revelan una patética convicción: "me *travo* al hablar y no puedo decir lo que quiero"; en realidad admiten que no pueden leer, hablar ni escribir comunicándose aceptablemente.

CONCLUSIONES

Resumiendo los resultados de los análisis de las diversas fuentes de datos utilizadas en esta investigación (1) pruebas escritas: (2) encuesta a docentes y alumnos, es observable: a) la marcada presencia de anomalías que por su frecuencia impiden la auténtica comunicación, reduciendo la interpretación del discurso a una mera decodificación de mensajes, muchas veces vaciados de contenido;

b) la percepción de la existencia de dichas anomalías, compartida por ambos protagonistas del hecho educativo;

c) la diferente evaluación que se realiza de las pruebas escritas, según los objetivos pedagógicos que se privilegien (conocimiento de la asignatura o conocimiento del lenguaje).

De todo esto se concluye que hay una dificultad compartida, de la que todos somos conscientes y que solo varía la posición ante ella.

Ese tipo de producciones escritas que sólo aparentan comunicar, porque exigen un esfuerzo descodificador del receptor, se vuelven una clase de discurso sólo válido cuando hay una estrecha relación institucional, entre el docente que ha impartido el conocimiento y el alumno cuya intencionalidad se califica. En instancias de mayor profesionalismo, ese estudiante estaría desamparado, ya que su acto de comunicación es fallido y se vería condenado a la frustración: su incompetencia lingüística lo vuelve dependiente de un receptor único que capte un mensaje intentado y no logrado realmente,

La ausencia de cohesión y coherencia observables en las producciones que revelan incompetencia lingüística, atenta contra la libertad del emisor, haciéndolo dependiente de un receptor capaz de descodificar su mensaje.

N. Chomsky establece. "Tener dominio de una lengua significa, en principio, ser capaz de comprender lo que se dice y producir una señal con una intención semántica estructurada."

En definitiva, la preocupación por esa realidad -el problema- llevó al tema de esta investigación, cuyo cuarto objetivo se está cumpliendo en el ámbito mismo de la institución, en instancias cada vez más reflexivas y enriquecedoras, que quizás permitan ir acercándose a la meta del "mejoramiento", que plantea el objetivo general.

Puesto que la lengua es el soporte esencial de todo conocimiento, todos somos docentes de lengua, compartiendo el compromiso permanente de lograr el desarrollo comunicativo del alumno, para que sea más libre y más seguro como individuo.

LAS IDEAS DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS CON RESPECTO AL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS

Prof. Rosario Hermano, Prof. María Inés Vique

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación es una aproximación a las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes de Biología, Física y Química de Ciclo Básico en relación al aprendizaje de sus alumnos. Dado que no existe una única visión del mundo, ni de la naturaleza del hombre, ni de la educación, no existe una única concepción de aprendizaje, y la concepción de aprendizaje de cada profesor condicionará su práctica docente de tal forma que implícita o explícitamente aparecerá reflejada en su accionar diario en el aula.

En los Institutos de Formación Docente de nuestro país, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza comienza a aparecer promediada la década de los ochenta. Anteriormente y de acuerdo a nuestra experiencia como egresadas del IPA, la concepción de aprendizaje hegemónica en el ámbito teórico, era la de aprendizaje por descubrimiento. Es claro que esta última se relaciona más con una estrategia de instrucción que con el proceso de aprendizaje, dando a los docentes un sesgo más didáctico que psicológico a la interpretación del aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, en la práctica docente dentro y fuera del Instituto de formación, convivían y se entremezclaban diversas concepciones que respondían a distintos posicionamientos teóricos.

Integrando el currículo de la Experiencia Piloto para ciclo obligatorio, en el marco de la Reforma Educativa emprendida en el país, se propone una nueva asignatura llamada Ciencias de la Naturaleza, caracterizada por una opción integradora de contenidos disciplinares de la Biología, Física y Química. Las propuestas programáticas de dicha asignatura explicitan una concepción de aprendizaje entendida como aprendizaje significativo.

En la formación docente de nuestro país, no se contempla la integración de las Ciencias, ni desde los contenidos de la propia asignatura ni desde lo metodológico. Si uno de los componentes de la concepción de aprendizaje que poseen los docentes en su práctica actual, está pautado tanto por los contenidos de enseñanza como por las vivencias, recibidas durante su formación, no sería aventurado pensar que las ausencias señaladas influyeron, de alguna manera, en la concepción de aprendizaje que los mismos tienen.

Considerando que en las nuevas propuestas programáticas, se opta por una concepción de aprendizaje donde el aprender supone el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre el conocimiento nuevo y los conocimientos anteriores, es prioritario entonces, si la Reforma pretende cambios al nivel de la práctica docente, que los docentes conozcan y resignifiquen su propia concepción de aprendizaje.

Si a la luz de los resultados de esta investigación, encontráramos que la concepción de aprendizaje de docentes egresados de Centros de Formación Docente, difiere significativamente, de la concepción propuesta en la asignatura Ciencias de la Naturaleza, cabría preguntarse qué papel desempeñaría la concepción de aprendizaje en una futura extensión de la Experiencia Piloto.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Conocer si las concepciones de aprendizaje de los docentes de Biología, Química y Física de Ciclo Básico, son coincidentes o no con la concepción de aprendizaje explicitada en las propuestas programáticas de Ciencias de la Naturaleza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar las concepciones de aprendizaje de docentes de Biología, Química y Física de Ciclo Básico, entrevistados según un criterio fenomenográfico.

Conocer las ideas implícitas que sostienen la práctica educativa.

Comparar las concepciones de aprendizaje de los docentes con la concepción de aprendizaje propuesta desde el currículo de la Experiencia Piloto.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De todo lo antedicho surgen las siguientes preguntas que orientarán nuestra investigación:

¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje que tienen los docentes de Biología, Química y Física de Ciclo Básico?

¿En qué aspectos difieren esas concepciones de la concepción de aprendizaje significativo?

DISEÑO METODOLÓGICO

En la presente investigación trabajamos con un enfoque cualitativo, porque éste permite entender al sujeto desde su propio marco de referencia, en el entendido de que sólo pueden comprenderse y explicarse las acciones y las palabras de las personas, en relación con los significados que éstas les atribuyen a las mismas.

Por medio de la investigación cualitativa, se estudia el contexto en el que la persona actúa, dando especial importancia a la forma como conciben los conceptos. De esta manera, se busca comprender los hechos o fenómenos, partiendo del análisis de los datos obtenidos. El comprender la realidad a partir del análisis y la reflexión, nos permitirá intervenir en ella de forma más eficaz.

Dentro de éste enfoque trabajamos con el método fenomenográfico, porque éste permite categorizar conceptualmente a partir de datos de la realidad. Estas categorías son usadas como orientadoras para agrupar diferentes "formas de entender"¹ y para sistematizar el proceso de comprensión de determinados hechos. Se puede establecer un sistema de categorías de concepciones porque se supone, de acuerdo a lo que afirma Marton, que existe un "número limitado de diferentes formas de entender, /.../ siempre puedo identificar, cuatro, cinco o seis formas cualitativamente diferentes de concebir un fenómeno o problema".² Con lo cual la fenomenografía constituye un método fundamentalmente descriptivo. Las concepciones serían las ideas y connotaciones que los hombres tienen y que orientan su acción operando más desde lo emocional que desde la lógica y lo consciente, aunque sean producto de un trabajo lógico inconsciente.

Otro supuesto básico es que la concepción que el sujeto tenga de la realidad será diferente a la realidad misma, considerando que existe una realidad objetiva y una experimentada por el sujeto. A esta realidad subjetivada es a la cual se acerca la fenomenografía, a lo que se denomina: la perspectiva de segundo orden.

Analizamos las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje, en el supuesto de que sean éstas quienes los llevan a decidir y actuar en todos los aspectos de su práctica. Como dice Zabala: "Detrás de cualquier práctica educativa siempre hay una respuesta a "por qué enseñamos" y "cómo se aprende".³ La población investigada estuvo constituida por quince (15) profesores de Ciencias egresados del Instituto de Profesores Artigas en las asignaturas de Biología, Química y Física, cinco de cada una de ellas. Esta selección se justifica en que la asignatura Ciencias de la Naturaleza recoge contenidos de las tres disciplinas científicas.

Consideramos que la técnica más apropiada para la colecta de datos es la entrevista en profundidad, porque permite esclarecer experiencias, ideas y visiones del sujeto, comprendiendo lo que sustenta su práctica y su discurso, creando una atmósfera en la cual puede expresarse libremente. Realizamos una entrevista en profundidad y semiestructurada, ya que propusimos una serie de preguntas-guía abiertas, directas e indirectas que apuntaban a proporcionarnos distintos tipos de información. Las preguntas indirectas fueron diseñadas con el fin de estimular al entrevistado a expresar opiniones sobre diferentes aspectos de su desempeño cotidiano como docente y pretendían descubrir sus creencias más profundas, en cuanto a los vínculos docente-alumno, docente-centro educativo, características de la formación docente, profesionalidad entre otras. La pregunta directa refería a los indicadores que maneja con relación al aprendizaje de sus alumnos. Durante el transcurso de la entrevista se presentaron a los docentes, proposiciones escritas sobre tarjetas, con la consigna de expresar, fundamentando, el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas en términos de: acuerdo total, desacuerdo absoluto y mediano acuerdo. Las proposiciones referían a modelos teóricos sobre distintas teorías del aprendizaje.

El análisis de los datos nos permitió determinar categorías a partir del discurso, acerca de las concepciones de aprendizaje subjetivas que tienen los docentes. El mismo transcurrió en tres etapas: en la primera, se buscaron temas emergentes. En la segunda, se recurrió a determinadas pautas de análisis, que estructuraron las concepciones de aprendizaje, basándonos en el análisis de las respuestas en relación con dichas pautas, se identificaron categorías de concepciones. En la tercera etapa tomando las principales teorías relativas al aprendizaje y a la enseñanza

como apoyo, se compararon las categorías de concepciones obtenidas en el estudio con el fin de identificar el grado de relación entre éstas y la concepción de aprendizaje significativo existente en el currículo de la Reforma en la Enseñanza Media.

En la segunda etapa se analizaron tanto las respuestas a las preguntas, como las fundamentaciones al grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones. Este análisis se hizo sobre la base de las siguientes pautas papel atribuido al docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, papel atribuido al alumno en el proceso de aprendizaje, factores (internos y externos al alumno) que inciden en el aprendizaje, ideas con las cuales se relaciona el proceso de aprendizaje, concepción del conocimiento, papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje. La elección de estas pautas estuvo determinada en primer lugar por el resultado del análisis durante la primera etapa, por otra parte agregamos otras pautas basándonos en las distintas variables que influyen e intervienen en el proceso de aprendizaje. Entendimos que de esta manera enriquecíamos el análisis y proveíamos al mismo de instrumentos que ofrecieran alguna explicación a las interrogantes de investigación planteadas.

A partir del análisis propuesto anteriormente, determinamos categorías de concepciones.

CATEGORÍA A:

APRENDIZAJE COMO INCORPORACION DE CONOCIMIENTOS QUE PERMITEN SU APLICACIÓN A SITUACIONES NUEVAS

Esta categoría está caracterizada por una comprensión del aprendizaje como proceso interno al alumno, donde la incorporación de conocimientos trae como consecuencia cambios en lo que el alumno ya conoce.

Esos cambios permitirían la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones novedosas. Las situaciones novedosas pueden comprender tanto la resolución de situaciones problemáticas en la situación áulica, como su aplicación al ámbito extracurricular, en el presente o en el futuro. Otros aspectos que caracterizan a esta categoría se refieren a los roles desempeñados por el docente y los alumnos en el proceso de aprendizaje. El docente desarrolla un rol orientador, guía en el proceso de aprendizaje, brindando oportunidades de adquirir conocimientos. El alumno es protagonista de su propio aprendizaje, incorpora nuevos conocimientos, modifica conceptos erróneos, relaciona contenidos, aplica conocimientos a situaciones nuevas. Lejos del rol pasivo no es considerado como un receptor de lo que el profesor brinda.

CATEGORÍA B:

EL APRENDIZAJE COMO RESULTADO ESPONTÁNEO DE ACTIVIDADES EXPERIMENTALES

Como características de esta categoría podemos destacar: la relación del alumno con el conocimiento a través de su propia actividad, el alumno "descubre" incorporando espontáneamente. Queda suficientemente claro el rol del alumno, como quien realiza las experiencias y descubre.

CATEGORÍA C:

APRENDIZAJE COMO RESULTADO DE LA EXPLICACIÓN DEL PROFESOR

Encontramos que las características más representativas de esta categoría tienen relación con el rol del docente y del alumno y con, cómo es concebido el conocimiento.

Con respecto al papel del docente, éste es visto como un transmisor del conocimiento el cual es fácilmente asimilable a la información. Desde este punto de vista el conocimiento es algo que parece existir fuera del sujeto que conoce, siendo el docente el depositario del mismo, quien lo transmite al alumno. Así el alumno actúa como un simple receptor de las explicaciones del profesor, dependiendo todo el proceso de aprendizaje de la actividad del docente. En algún caso se entendió al conocimiento como aquello que se puede memorizar y al aprendizaje como una respuesta a la explicación del docente.

En la tercera etapa, para completar nuestro análisis y una vez relevadas las categorías de concepciones de los profesores en cuanto al aprendizaje, analizamos sus relaciones con la teoría, tomando como referencia las teorías del aprendizaje más representativas, reseñadas en el marco teórico. Se intentó de esta forma, ya que el concepto estudiado ha sido explorado en el plano teórico, identificar en cada uno de los entrevistados, el grado de representatividad de las distintas teorías en sus concepciones. Para ello tuvimos en cuenta el grado de acuerdo o desacuerdo expresado en relación con las distintas proposiciones consideradas durante la entrevista. Esto sin embargo no implica considerar un absoluto paralelismo entre determinada concepción personal y

una teoría o conjuntos de teorías en particular, dado que, como se dijo antes, la única finalidad de esta etapa es ampliar el análisis y la comprensión de la diversidad de representaciones que con respecto al aprendizaje tienen los docentes. Una vez relevadas las relaciones entre las concepciones de los docentes y las teorías, analizamos la relación entre aquellas concepciones de aprendizaje y la concepción propuesta desde el currículo de la Experiencia Piloto.

CONCLUSIONES

La conclusión más destacable que pudimos extraer a partir del análisis es que las ideas de los profesores de la población estudiada, no suelen corresponder en su totalidad a una categoría de concepción pura sino a una mezcla de categorías con distintos grados de coherencia entre ellas. En la misma línea de análisis, encontramos distintos grados de representatividad de las categorías de concepciones en cada uno de los docentes. Si bien existen docentes típicos de una categoría, otros presentan características de más de una. Consideramos que esto no se contrapone con el supuesto desde el punto de vista fenomenográfico, de que existe un número finito de concepciones posibles. Es decir que, sin desconocer el universo personal de las ideas del profesor, se reconoce el origen sociocultural del conocimiento.

Consideramos importante destacar, además, la influencia que determinados marcos teóricos ejercen en la formulación del discurso de los entrevistados, lo que permite suponer una similar influencia en las propias concepciones. Así resulta que las características de las categorías encontradas tienen algunos puntos de contacto con las distintas concepciones teóricas descritas en la literatura.

Con respecto a la relación entre las concepciones que sobre el aprendizaje sustentan los docentes y la concepción de aprendizaje significativo, resulta importante destacar que algunas características de esta última aparecen representadas en alguna categoría de concepción docente, sin dejar de considerar las mezclas de éstas.

En este punto del análisis, nos vemos obligados a reconocer que nos hemos limitado a una primera aproximación al problema mencionado en el párrafo anterior. Entendemos que llegar a comprender todos los aspectos del proceso de aprendizaje que pudieran tener incidencia en la construcción de las concepciones por parte del docente y su posterior relación con el aprendizaje significativo, exigiría la utilización de otras técnicas para la colecta de datos.

Hubiera sido importante, incluir en el diseño metodológico, la observación de las actividades del docente, tanto en el aula como en el centro educativo, e inclusive acceder a documentos manejados por él, como forma de ampliar la perspectiva desde la cuál nos aproximamos al hecho investigado. Hubiéramos podido así, trascender del discurso a las acciones del docente, sin dejar de reconocer la importancia del análisis de aquél, si realmente queremos llegar a comprender la realidad subjetivada por la persona, es decir la perspectiva de segundo orden.

Correspondería en este punto evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en el proyecto de nuestra investigación. Con respecto al objetivo específico que propone: "Analizar las concepciones de aprendizaje de docentes de Biología, Química y Física de Ciclo Básico, entrevistados según criterio fenomenográfico", creemos que ha sido cumplido de forma aceptable. Hemos logrado distinguir y caracterizar categorías diferentes de concepciones de aprendizaje en la población investigada. Con respecto, al segundo objetivo: "Conocer las ideas implícitas que sostienen la práctica educativa", creemos haber llegado a conocer las ideas al respecto que se traslucieron en el discurso del entrevistado y que nos permitieron caracterizar a las categorías. Sin embargo al igual que con el tercer objetivo. "Comparar las concepciones de aprendizaje de los docentes con la concepción de aprendizaje propuesta desde el currículo de la Experiencia Piloto", logramos un nivel de aproximación. Llegamos a "conocer" y logramos "comparar", solamente a partir de lo que los entrevistados "dijeron hacer" o "dijeron creer", resultaría conveniente para lograr un conocimiento profundo de la temática investigada, contar con otros elementos metodológicos.

Creemos que el conocer las concepciones de los docentes, no solo con respecto al aprendizaje, sino relativas a todos los aspectos de su profesionalidad, es especialmente importante en el marco de cualquier reforma educativa que pretenda llegar a buen fin. En relación con esto, consideramos relevante en futuras investigaciones, profundizar en el estudio de las concepciones de los profesores respecto a todos los elementos que hacen a su práctica docente, utilizando para ello variadas técnicas de recolección de datos.

¹Marton, F., La Fenomenografía, Conferencia en Institutionen for Pedagogik Goterbrog's Universitet

-

Suecia

²Ibídem

³Zabala, A., 'La práctica educativa. Cómo enseñar'. Barcelona, Graó, 1995.

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO. UNA ALTERNATIVA REAL.

Aida Torres Speranza, Guzmán Papa de la Rosa

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Los diagnósticos que se han realizado a nivel de nuestro sistema educativo señalan como relevante, un centralismo administrativo y pedagógico junto con una estructura de financiamiento deficitaria. Estas evidencias que afectan, en mayor y menor medida, a muchos centros educativos en la actualidad (públicos o privados) provocan que los mismos no lleguen a constituirse en una identidad convocante e integradora de su comunidad educativa.

La investigación contemporánea radicada en los "centros", está configurando un campo nuevo y complejo de intereses prácticos, políticos y académicos. El "movimiento de escuelas eficaces", el estudio de las "escuelas ejemplares", el "diseño de secundarios efectivos", "el efecto establecimiento", y otros temas más conforman la dirección de avances.

En tal sentido, la realización efectiva de un proyecto de cambio exige considerar: a) el centro educativo como organización singular, b) la participación de los actores involucrados, c) un estilo de gestión institucional y d) un modelo pedagógico

Teniendo en cuenta estas dimensiones nos hemos preguntado cuál puede ser el sentido de la gestión y organización educativas y en qué medida contribuyen estas estructuras al desarrollo y promoción de la calidad de la educación.

Es así que nuestra hipótesis básica es que cada liceo es una organización con una identidad, una estructura y una funcionalidad propia y específica, producto de la combinación de distintos factores y dimensiones organizacionales, contextuales e institucionales

Nuestra propuesta es realizar una investigación aplicada consistente en elaborar un diagnóstico situacional a través de la valoración de los aspectos facilitadores e inhibidores para la implementación de una de las posibles alternativas reales de la actualidad para las organizaciones escolares; un PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC).

METODOLOGÍA

OBJETIVOS. -

Objetivo general: - Contribuir al mejoramiento de la gestión escolar mediante la formulación de alternativas de acción para la implementación del Proyecto Educativo de Centro.

Objetivos específicos: - Determinar los modelos empíricos que subyacen en cada uno de los subtipos de investigación.

-Identificar aspectos facilitadores e inhibidores para la implementación del Proyecto Educativo de Centro.

TIPO DE INVESTIGACIÓN:

La investigación es de carácter aplicada en cuanto a sus fines.

Desde el punto de vista de los objetivos se trata de una primera aproximación de tipo descriptiva-analítica

Realizamos una investigación aplicada consistente en:

-el diagnóstico situacional de dos Centros Educativos de Enseñanza Secundaria (exploración de modelos empíricos) construyendo lo que llamamos situación inicial (ver diseño auxiliar de investigación). - en base a criterios teóricos compartidos sobre el Proyecto Educativo de Centro, valoramos aspectos facilitadores e inhibidores para su implementación,

- finalmente, elaboramos posibles alternativas de acción para contribuir al mejoramiento de la gestión escolar.

Criterios de selección:

El objeto de nuestro estudio es la organización escolar genéricamente denominada Liceo y que a efectos de nuestra investigación fue diferenciada en dos subtipos:

a) el liceo propiamente dicho o Liceo Público.

b) Colegio Privado.

RESULTADOS

A través del análisis comparativo de los modelos empíricos de los dos subtipos de investigación estudiados y en base a la valoración de los aspectos facilitadores e inhibidores para la implementación del PEC, presentamos a continuación los principales resultados obtenidos:

SUBTIPO A.

Centro educativo del ámbito Público, fundado en 1992
Caracterizamos al centro como "ASISTENCIAL".

Liceo barrial localizado en una zona de marginación económica-cultural, de reciente crecimiento demográfico con población dormitorio. Entorno socio-cultural familiar con perturbaciones continuas que atraviesan la organización escolar. El horizonte de gestión se centra en la autoestima personal a través de una 'militancia' profesional con conocimientos complejos de tipo terapéutico. Una dirección colectiva que ejerce la animación comunitaria mediante la gestación de equipos y el emprendimiento innovador.

SUBTIPO B.

Se trata de un liceo de pequeña escala, barrial (zona con estrato socio-económico medio), con una población estudiantil homogénea.

El orden, la limpieza y el buen estado de conservación edilicia son premisas de la organización. Se constató un índice de infraestructura bueno y una adecuación a su finalidad y a la relación tamaño-alumnos.

Orientaciones y reglas precisas de conducta para las distintas actividades constituyen factores estructurantes y estabilizadores.

Un índice de equipamiento alto parece no asociarse a un índice de innovación pedagógico que evidenciamos como bajo (referido al uso de apoyaturas para el desarrollo del aprendizaje activo), lo que no favorecería la promoción de procesos de cambio.

CONSIDERACIONES FINALES

A través del análisis comparativo de ambos subtipos jerarquizamos.

- síndrome de pequeña escala como factor estructurante y estabilizador.
- ambiente simple (población estudiantil homogénea) y estable.
- intencionalidad de capitalizar fortalezas.
- el PEC. se manifiesta, en la opinión de los actores involucrados de cada centro, como una alternativa posible de implementar (subtipo A 87%, subtipo B 54%).
- valoración de la necesidad de participación e integración.

Por lo tanto, el PEC. constituye una alternativa real para ambos subtipos considerados. Además, consideramos que el tipo de gestión (pública-privada) no constituye una variable discriminante en lo referente a la viabilidad de un PEC.

CONCLUSIONES

Considerando nuestro objetivo general y a partir del análisis comparativo de los modelos empíricos estudiados, formulamos conclusiones de carácter teórico-práctico que constituyen las alternativas de acción para la implementación del PEC.

Teniendo presente la problemática de la organización de cada uno de los subtipos de investigación estudiados, respetamos su identidad reconociendo en cada una de las alternativas planteadas diferentes grados de afectación.

1.- Explicitación de contratos institucionales formalizados en términos como:

¿Qué se espera de mí en esta institución?

¿Cómo diseño mi proyecto pedagógico para el curso... en función de qué expectativas?

¿Qué espero de mis alumnos?

¿Cómo será evaluada mi tarea?

La explicitación del contrato institucional caracterizará la propuesta educativa de la institución, es decir, los términos en los que se define el vínculo de cada actor con la institución.

2.- Resignificación de los espacios de coordinación formales, explicitando marcos teóricos y metodológicos, donde se ponderen intereses, expectativas y necesidades sin desconocer los márgenes de libertad de los actores para operar dentro de la institución. Se trata de implementar la dimensión organizacional-operativa a efectos de impulsar los procesos de participación e integración institucional.

3.- Especificación de tareas, funciones y responsabilidades que permitan articular la intervención coherente de acciones concretas y estrategias, abordando la multidimensionalidad de la organización escolar: la dimensión pedagógico-curricular, la dimensión comunitaria, la dimensión administrativa-financiera y la dimensión organizacional-operativa.

Este proceso de especificación se vería facilitado mediante la conformación de un grupo impulsor de proyecto representativo, idóneo y consensuado en su integración. Dicho grupo impulsor deberá encarar aspectos tales como: divulgación de documentación, relevamiento de opinión, resistencias y adhesiones indiscriminadas, realización de instancias de reflexión que permita reunir a los actores en equipos de trabajo.

4.- Refundación del contrato entre el centro educativo y la comunidad, valorando el atributo de especificidad de las instituciones (remitir tanto a saberes como a vínculos sociales).

Refundar el contrato escuela-comunidad en términos de un vínculo interactivo a través de los procesos de contextualización (proyectos curriculares), extensión (agente socializador), integración (comunidad de padres-instituciones locales). Esto requiere jerarquizar el vínculo de la dirección con los equipos docentes, instituyendo al Proyecto Educativo de Centro como una de las herramientas facilitadoras.

El PEC generará condiciones aptas para que los sujetos tengan la oportunidad de crear, recrear, producir y aportar de manera consciente y eficaz, conocimientos, valores y procesos que hagan posible la construcción de un modelo educativo propio.

INNOVACIÓN DIDÁCTICA: EVALUACIÓN POR PORTFOLIO

Patricia Gaminara, Annie Prusky, Christine Rowan

PRESENTACIÓN

La filosofía educativa en la que se basa el currículum de *The British Schools* toma en cuenta las necesidades e intereses de cada alumno. Todo conocimiento está inmerso en un contexto, y por lo tanto tiene sentido real para el niño. Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno, aceptando que no sólo existe un tiempo diferente para que cada niño incorpore los conocimientos, sino que también existen diferencias en la forma de aprender, de captar y entender esos conocimientos. Entendemos que esta filosofía debe ir acompañada de un sistema de evaluación que ayude al crecimiento personal del individuo, que le permita conocer sus puntos débiles y lo estimule a seguir adelante.

De esta manera, surgieron los siguientes objetivos

OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de nuestra innovación fue lograr un mecanismo de evaluación que permita el crecimiento personal del niño. Esto implica respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno, favorecer el desarrollo de la responsabilidad y brindarle la oportunidad de realizar una autoevaluación de su aprendizaje, presentándole opciones para sobreponerse a las dificultades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Instrumentar el sistema de evaluación por Portfolio específicamente en el área de la lengua escrita en el nivel de Prep (5 años).
- Instrumentar el sistema de evaluación por Portfolio específicamente en el área de las matemáticas en los niveles de Form 4 (9 años) y Form 5 (10 años).
- Detectar obstáculos y facilitadores de la instrumentación de la innovación, a fin de ensayar futuras reflexiones.

El sistema de evaluación por Portfolio aparece como una opción adecuada para alcanzar dichos objetivos. En el mismo, cada niño tiene una carpeta personal donde guardar una selección de sus trabajos. Los alumnos reciben pautas claras y precisas sobre qué tipo de trabajos deben incluir en su Portfolio y acerca de la cantidad de material que debe integrar el mismo. Para elegir este material, el niño selecciona en el transcurso del año (en nuestro caso durante los últimos dos meses), trabajos que permitan demostrar su proceso de aprendizaje. Esta selección es personal, pero bajo la supervisión del docente. El maestro debe orientar al niño sobre cuáles son las áreas en las que debe continuar trabajando para que su Portfolio demuestre su desarrollo, sobre la presentación del mismo y ver que el niño realmente esté completando un Portfolio a partir del cual se lo pueda evaluar y del cual el niño se beneficie.

Con el uso del Portfolio, el niño participa activamente de su propia evaluación. En las situaciones de evaluación tradicional, el niño debe demostrar sus conocimientos en la forma y el tiempo determinados por el docente. En cambio con el uso del Portfolio, cada niño puede trabajar a su ritmo y tomar conciencia de las áreas en las que debe continuar esforzándose para superar sus dificultades. Además, tiene la posibilidad de demostrar el desarrollo de su aprendizaje, y es responsable de que la herramienta por la cual se lo va a evaluar esté lo mejor y más completa posible.

IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

EL PORTFOLIO EN LENGUA ESCRITA - NIVEL 5 AÑOS

A pesar de que los niños recién entran a Primer grado el año siguiente, las exigencias académicas del nivel 5 años son prácticamente las de un primer año escolar. En este contexto, una de nuestras mayores preocupaciones es que los niños sientan que pueden alcanzar sus metas, si las mismas son razonables y se esfuerzan por lograrlo. Es a veces muy difícil que un niño acepte que a pesar de no "saber escribir", como dicen ellos, igual puede expresar ideas y sentimientos a través de la escritura. Si los niños sienten que cada letra que ponen sobre un papel es considerada importante, que el adulto hace el intento de compartir momentos de escritura con él y sobre todo, de leer lo que él escribe, poco a poco el niño se va animando.

Para que los niños pudieran participar activamente en la elaboración de sus Portfolios, el mismo debía cumplir con las siguientes características:

- a) ser atractivo para los niños, para que el entusiasmo sea duradero y no sólo de los primeros días
- b) presentar un sistema de clasificación del material escrito de acuerdo a las diferentes tareas que realizan los niños
- c) ser lo suficientemente fácil de entender y usar, para que los niños puedan actuar con cierta independencia

Desde un principio los niños mostraron gran interés. Los primeros días preguntaban constantemente si podían incluir sus trabajos en el Portfolio, si hablan quedado prolijos, si al docente le parecía que debían repetir la tarea para que quedara mejor. Este entusiasmo se mantuvo hasta el fin del año escolar, donde la mayor preocupación de los niños era cuándo sus Portfolios iban a ser entregados al docente de Primer grado.

Durante las primeras semanas se recolectaron todos los trabajos de los niños. Se los fue llamando de a uno para ordenarlos en el Portfolio junto con el docente. Poco a poco, los niños se fueron habituando al sistema, y sobre el final de las clases, sólo dos niños continuaban pidiendo ayuda a la maestra más allá de la confirmación de en qué sobre debía ir determinado trabajo.

Por lo menos una vez cada dos semanas, se llevó a cabo una revisión con cada niño de su Portfolio. Se observó si el mismo estaba correctamente ordenado y se conversó con él sobre la calidad de los trabajos incluidos. Esta instancia personal fue sumamente importante. Por un lado, el niño siente que se le brinda un espacio único y personal, en el cual la maestra se interesa sólo por él, por sus trabajos. Por otro lado, el docente tuvo la oportunidad de escuchar a cada niño hablar sobre su Portfolio, y de ésta manera enriquecer sus observaciones.

EL PORTFOLIO EN MATEMÁTICAS - NIVELES 9 Y 10 AÑOS

El Portfolio en los niveles 9 y 10 años, se llevó a cabo en el área de matemáticas. A pesar de no haber encontrado bibliografía de Portfolio en esta área en la escuela primaria, nos propusimos el desafío de intentarlo. Para una mayor precisión hemos decidido concentrarnos en un área específica de las matemáticas que es el razonamiento. Hemos elegido esta área en particular porque es en la cual el niño se ve más perjudicado en un "test tradicional" ya que todos los niños tienen distintos ritmos de aprendizaje y precisan distintos tiempos para resolver situaciones problemáticas.

EL PORTFOLIO EN LOS NIVELES 9 Y 10 AÑOS SE LLEVÓ A CABO EN CUATRO ETAPAS:

1. Creación del Portfolio, donde se eligieron los problemas que se distribuyeron de la siguiente manera: las primeras tres semanas fueron de aplicación de operaciones básicas y las últimas tres semanas se abordaron temas específicos para cada nivel (medidas de longitud, fracciones, problemas de lógica, entre otros).
2. Introducción del uso del Portfolio. Se les explica a los alumnos que cada lunes recibirán 3 problemas, los cuales deberán resolver y luego elegir uno de ellos para integrar su Portfolio. Se hizo mucho hincapié en la importancia de la elección del problema que integrará el Portfolio. El plazo de entrega cada semana sería el jueves. Se les aclara que dentro de este plazo, tendrán tantas oportunidades como necesiten para llegar al máximo puntaje. Los viernes se comparten las distintas estrategias utilizadas por los niños para resolver los problemas. Este momento de socialización de los resultados resulta ser muy útil y enriquecedor tanto para los niños como para los docentes ya que surgen razonamientos en los cuales nunca hubiéramos pensado.
3. Modelación del uso del Portfolio.
4. Semana de Prueba, donde los niños demostraron estar preparados para comenzar la implementación.
5. Implementación de la Innovación.

Durante las seis semanas que duró la implementación los niños mostraron un gran entusiasmo. Muchos de ellos manifestaron la tranquilidad que sintieron al poder trabajar a su propio ritmo, sin presiones. Se incentivó la responsabilidad, ya que la mayoría de los alumnos cumplió siempre con los plazos de entrega. El uso del Portfolio permitió al docente ver el desempeño individual y el proceso mental de cada niño.

CONCLUSIONES

- a) El uso de Portfolios resultó efectivo como método de evaluación. Los informes (carnets), que los niños llevaron a sus casas a fin de año, fueron redactados basándose en los datos surgidos de los Portfolios en las áreas correspondientes a lengua escrita y a matemáticas.
- b) Aunque el uso de Portfolio lleva un tiempo importante de planificación, el mismo no es mayor que el necesario para implementar un sistema tradicional igualmente planificado.
- c) El uso de Portfolio incrementa la reflexividad sobre el propio aprendizaje, ya que el niño debe reflexionar sobre sus trabajos para integrarlos al mismo.
- d) El sistema de evaluación por Portfolio es diferente al método tradicional, ya que el primero evalúa el proceso de aprendizaje mientras que los tests evalúan sólo el resultado final.
- e) El uso del Portfolio ha mostrado ventajas adicionales sobre los métodos tradicionales. Ha permitido a los niños involucrarse en su propia evaluación, haciéndose responsables de sus logros. Cada niño ha podido completar sus tareas sin presiones rígidas, pudiendo establecer su propio tiempo y espacio para llevarlas a cabo. Esto se enmarca dentro de nuestra filosofía educativa, donde una evaluación positiva ayuda al niño a reconocer sus dificultades para luego salir adelante.

AJUSTES Y MEJORAS

A pesar de éstas conclusiones positivas, en este año 1997, al implementar el uso de Portfolio en la institución se intentarán realizar los siguientes ajustes:

- a) Agregar una o dos instancias de entrevistas a dos o tres niños de cada grupo. Estas entrevistas buscarán evaluar el nivel de compromiso de los niños con el sistema, así como su grado de motivación.
- b) Al aplicar el Portfolio durante todo el año escolar, se deberá explorar la frecuencia con la cual aplicarlo en los casos que así se requiera, para no caer en la rutinización ni en la actitud mecánica.
- c) Implementar el Portfolio a nivel interdisciplinario, buscando involucrar a la mayor cantidad posible de docentes.

El Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

El Instituto ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el Premio CREI de Plata del Gobierno de España.

El Instituto otorga el Diploma en Educación a nivel de postgrado y dicta el Certificado de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE), con seminarios orientados al desarrollo profesional de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los participantes en estos postgrados y seminarios tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía, con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia, y relacionarse con especialistas de todo el mundo.

