



PRIMER INFORME

Evaluación del Premio Compartir al Maestro



Centro de Investigación y Formación en Educación

PRIMER INFORME

Evaluación del Premio Compartir al Maestro

**INFLUENCIA DEL PREMIO COMPARTIR EN LAS CONCEPCIONES DE LOS
MAESTROS ACERCA DE SU QUEHACER PROFESIONAL**

**Claudia Lucía Ordóñez
Juan Thomas Ordóñez
María Isabel Patiño**

Junio 2.002

Primer informe de evaluación del Premio Compartir al Maestro

INFLUENCIA DEL PREMIO COMPARTIR EN LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS ACERCA DE SU QUEHACER PROFESIONAL

I. Introducción

La Fundación Compartir creó en 1.998 el Premio Compartir al Maestro, con el fin de promover una más justa valoración social de la profesión docente, rendir homenaje a los maestros sobresalientes del país y apoyar y promover la profesionalización de la docencia (Fundación Compartir, 2.001). En el presente informe presentamos los hallazgos que realizamos en la primera parte de una investigación diseñada para conocer la forma como esto se está logrando y evaluar la influencia real que el Premio ha tenido en sus tres (3) años de existencia.

En el proyecto total exploramos tres áreas de influencia del Premio Compartir en la educación del país: la que posiblemente ha tenido en las concepciones de los maestros acerca de su quehacer profesional; la que haya podido tener en la calidad de la educación en general, a través de la acción de los maestros galardonados; y la que haya podido tener en la calidad de los proyectos de los maestros participantes, según se presentan en los ensayos escritos que pide la convocatoria.

En la primera parte del proyecto examinamos la influencia que tiene el Premio en las concepciones de los maestros acerca de la educación en nuestro país y de ellos mismos como profesionales. Hicimos esto explorando lo que los maestros piensan de su labor, de sí mismos y de su papel social a través de las interpretaciones que hacen de lo que el Premio es y de lo que exige; también de las decisiones que toman ante la convocatoria y ante los resultados de participar, si ya lo han hecho. Con este fin recogimos información entre maestros galardonados, participantes que no lo han sido y algunos que conociendo el Premio han decidido no participar.

II. Pregunta de investigación

Esta primera parte de la investigación responde a la siguiente pregunta:

¿Cómo influyen el conocimiento de y la participación en el Premio Compartir al Maestro en las concepciones que tienen los maestros acerca de su labor profesional?

III. Metodología

A. Muestra

Seleccionamos una muestra total de sesenta y ocho (68) maestros, así:

- **Grandes Maestros (GM):** Los tres (3) Grandes Maestros que hasta la fecha se han elegido (1.999, 2.000 y 2.001).
- **Maestros Ilustres (MI):** Siete (7) Maestros Ilustres (de un total de 9), escogidos al azar con la función correspondiente del programa Excel, de la lista proporcionada por Compartir. Corresponden a dos (2) para el año 1.999, dos (2) para el año 2.000 y tres (3) para el año 2.001.
- **Maestros nominados (N):** Una muestra de tres (3) maestros nominados por año, escogidos igualmente al azar de los 58 que han sido nominados en los tres años, para un total de nueve (9).
- **Maestros que se han presentado y no han sido galardonados (SG):** Entre los maestros que han conocido repetidamente la convocatoria Compartir y se han presentado sin haber sido galardonados, escogimos al azar veinticuatro (24) maestros de distintas instituciones y regiones del país.
- **Maestros que no se han presentado (NP):** Entre maestros que han conocido repetidamente la convocatoria pero han decidido no participar, escogimos al azar veinticinco (25) maestros. Para hacerlo utilizamos la lista Compartir y la función Excel de muestreo al azar, para buscar *instituciones* a donde se sabía que había llegado la convocatoria más de uno de los tres años en cuestión. Para esto consultamos la base de datos del año 2.001, ya que solamente para este año se contaba con información específica de maestros e instituciones receptores. Cruzamos esta base de datos total con la de las convocatorias recibidas por Compartir, ubicando así instituciones que las habían recibido repetidamente sin que sus maestros hubieran participado. Escogimos 6

instituciones de todo el país, en las que identificamos maestros no participantes y los entrevistamos en grupos focales.

B. Recolección y validez de los datos

Realizamos entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los maestros de la muestra, la mayoría personalmente. Diez y ocho (18) de los maestros no participantes fueron entrevistados por teléfono, al igual que dos (2) Maestros Ilustres a quienes no fue posible visitar.

Para cada tipo de maestros de la muestra, un grupo de tres investigadores diseñó una guía de entrevista diferente (ver Anexo 1). En el diseño de las guías para las entrevistas hicimos esfuerzos importantes para no hacer preguntas directas a los participantes acerca de sus concepciones sobre la educación, sobre su quehacer educativo o sobre el Premio Compartir, con el fin de no guiar sus respuestas hacia juicios sesgados. Era, por ejemplo, posible que creyeran que buscábamos ideas positivas acerca de Compartir. También hubiera sido posible, al contestar directamente la pregunta de investigación, que los participantes contestaran simplemente lugares comunes del discurso público sobre educación en nuestro país. En la búsqueda de las verdaderas ideas de los maestros sobre lo que hacen y sobre lo que logra el Premio Compartir, decidimos

construir las entrevistas sobre las siguientes preguntas básicas:

1. ¿Cómo se enteran de la convocatoria?
2. ¿Qué idea tienen acerca de lo que deben hacer para presentarse?
3. ¿Qué razones tienen para presentarse o no presentarse?
4. Después de participar, ¿qué información reciben acerca de sus proyectos?
5. ¿Qué efecto tiene la información que reciben a nivel personal, profesional y con respecto al Premio mismo?
6. En quienes han sido galardonados, ¿qué efecto tiene el Premio a nivel personal, profesional y con respecto al Premio mismo?

C. Análisis y validez de datos

Transcribimos en su totalidad las entrevistas y categorizamos y codificamos la información expresada por los maestros. Ocho investigadores revisaron la categorización en repetidas ocasiones durante el proceso de codificar la totalidad de los datos. De esta manera se aseguró que

se basara en la propuesta inicial de análisis, y que a la vez se enriqueciera con lo que indicaban los datos mismos, validándose por medio de múltiples miradas. La categorización resultante funciona en dos ejes:

1. Eje correspondiente a las concepciones de los maestros
 - a. La naturaleza de la educación
 - b. La necesidad de reconocer la labor educativa
 - c. La necesidad de mejorar la educación
 - d. La necesidad de evaluar la labor del maestro
 - e. Debilidad de la formación de los maestros en lectura y escritura
 - f. Diferencias entre educación privada y pública

2. Eje correspondiente a los temas de las preguntas de las entrevistas
 - a. Naturaleza del Premio
 - b. Exigencias de la convocatoria
 - c. Razones para participar
 - d. Efectos de participar

IV. Resultados

Por la naturaleza de las entrevistas realizadas sólo algunos de los maestros expusieron de forma explícita sus ideas sobre la educación en general y sobre su quehacer pedagógico. Esas ideas explícitas, sin embargo, sirvieron para que entendiéramos que los maestros ven el Premio Compartir como una respuesta a algunas inquietudes que están permanentemente presentes en su actividad profesional. Las ideas expresadas explícitamente por los maestros darán organización a los resultados que presentamos a continuación. Ellas expresan concepciones relacionadas con los siguientes temas referentes a la educación en nuestro país:

- La naturaleza de la educación
- La necesidad de reconocer la labor educativa
- La necesidad de mejorar la educación
- La necesidad de evaluar la labor del maestro
- Debilidad de la formación de los maestros en lectura y escritura
- Diferencias entre educación privada y pública

A partir de las concepciones explícitamente expresadas por los maestros mostraremos cómo, en la información implícita en sus respuestas a preguntas referentes al Premio, a su participación o falta de participación en él y a la convocatoria a la que han respondido o no, se localiza el papel que según ellos realiza el Premio Compartir al Maestro en relación con necesidades sentidas. En cada sección indicaremos el número de Grandes Maestros (GM), Maestros Ilustres (MI), maestros nominados (N), no galardonados (SG) y no participantes (NP) que expresaron cada una de las concepciones que constituyen los hallazgos de esta parte del estudio. En el Anexo 2 puede verse un resumen tabular de los temas tratados por los maestros y los números y porcentajes de respuestas obtenidas para cada tema.

A. La naturaleza de la educación

Veinticuatro (24) de los sesenta y ocho (68) maestros entrevistados expresan altruismo en sus concepciones acerca de su dedicación profesional a la educación. Lo hacen al hablar tanto de la educación misma como de su quehacer como maestros.

Así, diez y ocho (18) maestros (3 Maestros Ilustres, 5 nominados, 5 no galardonados y 5 no participantes) hablan explícitamente de sus concepciones acerca del papel de la educación: Dos

nominados (N1 y N5) la ven como uno de los elementos más importantes en la conformación de la sociedad. Como lo expresa uno de ellos: “...es quizá la [labor] más importante...de todo el mundo, porque... la educación es la base de la sociedad...” (N 1). Nueve de estos maestros señalan la importancia de la función social de quien educa, al asociar su labor con la respuesta a necesidades de la gente y con el trabajo por los demás (un Maestro Ilustre, 3 nominados y un no galardonado) y al reconocer la posibilidad que tienen desde la escuela de trabajar con sus alumnos en el logro de objetivos que interesan a sus comunidades (2 Maestros Ilustres, un nominado y un no galardonado). Una maestra no galardonada (SG 16) y cinco no participantes dijeron que la educación es un reto que exige enorme responsabilidad, dedicación y amor. De la misma manera, un maestro nominado señaló que la dedicación a la labor educativa debería ser un compromiso fuerte para todos (N 7).

Igualmente seis (6) maestros entrevistados (un Maestro Ilustre, 2 nominados y 3 no galardonados) demuestran altruismo al hablar acerca de su quehacer profesional. El Maestro Ilustre, un nominado y dos no galardonados dicen que se escoge ser docente por gusto, por tradición o por vocación. Otro maestro nominado y otro no galardonado comentan abiertamente que los docentes son muy dedicados a su profesión y amantes de lo que hacen.

El Premio Compartir aparece ante los maestros como una forma de lograr estímulo por esta dedicación. En efecto, doce (12) maestros de los 68 entrevistados (un Gran Maestro, 4 Maestros Ilustres, 5 nominados y 2 no galardonados) expresan que el Premio Compartir exalta y a veces estimula el compromiso de los maestros con la educación y su quehacer. Al referirse a la naturaleza del Premio, uno de estos nominados dice que éste “...es una posibilidad de uno concursar en algo que uno quiere y que uno ama de verdad...” (N 1) y otro expresa que Compartir contribuye a reafirmar el sentido de su labor (N 5). Otro dice: “Si hubo alguien que ... tomó la decisión de verlo así [ver la educación como un compromiso de todos] y de llevarlo a la práctica así como lo hizo Compartir... uno tiene que mantener esa tarea” (N 7). Igualmente el Gran Maestro, los cuatro Maestros Ilustres, otros dos nominados y los dos no galardonados mencionan que el Premio tiene entre sus efectos generar un mayor grado de responsabilidad y compromiso del docente con su labor. Esto lo expresa muy claramente el ganador, así: “El

Premio realmente empieza cuando uno se [lo] ha ganado... Eso a mi me impactó [...] Tan pronto que yo supe que era la ganadora, me di cuenta que [...] realmente en ese momento era que empezaba mi compromiso como maestra” (GM 2).

B. La necesidad de reconocer la labor educativa

A pesar del altruismo con el cual ven los maestros su labor, expresan un sentir aparentemente generalizado de falta de reconocimiento de su trabajo por parte de diferentes estamentos sociales. Es así como encontramos esta idea explícita en las palabras de veintiocho (28) de los 68 maestros entrevistados (2 Grandes Maestros, 2 Maestros Ilustres, 7 nominados, 12 no galardonados y 5 no participantes). Se leen en las entrevistas expresiones como que en nuestro país “...el sistema de educación está bastante golpeado...es uno de los sistemas que tenemos olvidados...” (SG 6) o que el gobierno no reconoce la labor docente en el país: “...hoy día la educación está tan mal y el

apoyo que tiene uno de los entes gubernamentales... pues... es muy poco...” (N 8). Dicen, igualmente, que *“la imagen del docente está muy deteriorada”* (N 3). Siete de estos docentes mencionaron que la educación es una labor *“callada”* o *“dolida.”* Además, doce de ellos dijeron abiertamente que a los docentes les hace falta reconocimiento y estímulo o que están olvidados.

Ante este sentir, hay consenso entre los maestros entrevistados acerca de que el Premio Compartir es una forma de lograr el reconocimiento que les hace falta. Aún quienes no han sido galardonados y ni siquiera han participado hablan de la naturaleza del galardón como un reconocimiento y estímulo a su labor. Así, treinta y tres (33) de los 68 entrevistados (un Gran Maestro, un Maestro Ilustre, 7 nominados, 10 no galardonados y 14 no participantes) piensan que el Premio es una forma de reconocer a los docentes y sus trabajos, lo mismo que una oportunidad para ser valorados. El Gran Maestro afirma, por ejemplo, que Compartir *“...quiere eso, demostrar que los docentes sí trabajamos, sí hacemos”* de modo que rescata el trabajo de los docentes y lo valora (GM 3). Igualmente trece de estos maestros perciben que llegar a ser nominados o galardonados es una forma explícita de reconocimiento a nivel profesional. En el mismo sentido cuatro no galardonados, los siete nominados y el Maestro Ilustre afirman que es la oportunidad de demostrar el trabajo docente.

Las razones para participar o no hacerlo mencionadas por cincuenta y ocho (58) de los 68 maestros entrevistados (2 Grandes Maestros, 9 nominados, 22 no galardonados y 21 no participantes) también revelan implícitamente la necesidad de que se reconozca la labor educativa en el país y la importancia del Premio Compartir al permitirlo. En efecto, el reconocimiento interviene como motor en la participación de doce maestros no galardonados. Uno de ellos se refiere directamente a que lo motivó la perspectiva de aparecer en las publicaciones de la Fundación, *“...que mi foto quede en estos documentos...”* (SG 6). La participación en el Premio se ve como una *“...posibilidad de abrirse al horizonte pedagógico...”* (SG 3) y como una forma de hacer público el trabajo docente para sobresalir en la vida personal y profesional.

De forma similar, siete maestros nominados mencionan el reconocimiento como central en la decisión de participar. Según ellos, el Premio tiene impacto a nivel nacional y hace posible *“...que se conozca la(s) propuesta(s)...”* (N 2). En un caso, el profesor aconseja a otros

compañeros: *"Inscribanse, inscriban sus proyectos, porque... es algo que les sirve a ustedes para su desempeño profesional más adelante..."* (N 8). Él mencionó también que concursar y ser nominado era bueno para la hoja de vida, al igual que otros siete docentes no participantes.

La perspectiva de reconocimiento económico que el Premio da también aparece como incentivo personal e institucional para participar para el Gran Maestro, cinco no galardonados y siete no participantes. Sobresale lo que dicen quienes participan motivados por la búsqueda de ayuda para sus instituciones, a menudo maestros de colegios rurales o de ciudades pequeñas. Uno de ellos, por ejemplo, habla de que *"tenía muchas ganas de que a mi escuelita la ayudaran..."*, de modo que le dijo a su rectora: *"Vea Doña Helena, nos vamos a ganar esto para mejorar esta escuela, porque queremos que tenga el sexto y el noveno..."* (SG 21). Otro cuenta que *"...entonces dijimos, presentémonos a ver si de golpe ganamos algo para la institución. Allá tenemos muchas necesidades... de pronto nos den algún dinero para invertirlo en la institución"* (SG 23).

Que el premio dé reconocimiento se convierte en una de las principales motivaciones para pensar en volver a participar en un futuro. Así, cuatro maestros nominados entrevistados se declaran optimistas al pensar en concursar de nuevo, con el fin de que finalmente *"nos escuchen también nuestro cuento"* (N 1). En palabras de otro, *"yo vuelvo y lo presento [mi proyecto], y así intentaré una o dos veces. Y si no puedo [ganar] listo, pero yo llegué hasta una instancia, hasta un momento que para mí es súper importante"* (N 6).

Al hablar de la convocatoria, seis Maestros Ilustres, cinco nominados y once no galardonados expresan que ella puede resultar instrumento para que los superiores o los colegas demuestren su reconocimiento a los maestros destacados. Así, muchos conocen del Premio y deciden participar porque reciben especialmente de sus jefes la convocatoria o la recomendación especial de entrar en el concurso. Cinco docentes no galardonados y cuatro nominados recibieron la convocatoria de manos de los rectores de su colegio. Otro nominado la recibió del secretario de educación de su departamento (N 1). Uno de los profesores no galardonados se presentó porque algunas personas, incluyendo la rectora y otros profesores de su colegio y la supervisora de la zona, le dijeron que su trabajo era bueno; *"...entonces yo también creí que era un trabajo que valía la*

pena; por eso me presenté...” (SG 4). En otro caso de maestra no galardonada, fue su directora de núcleo quien la alentó a participar porque sabía que su trabajo era de calidad (SG 20).

Encontramos además dos Maestros Ilustres que tomaron la decisión de presentarse por sugerencia de algún directivo distinto del rector de la institución donde trabajaban, y un Maestro Ilustre y 3 no galardonados que fueron motivados por sus compañeros. En un caso la coordinadora del departamento de planeación del colegio (MI 3) y en otro el director y la coordinadora de área (MI 7) escogieron a los maestros. Los profesores motivados por sus compañeros dijeron recibir comentarios como “...*tú debes participar en este Premio porque lo tuyo es creatividad...*” (SG 14) o haber sido elegidos directamente por colegas para participar por la institución (SG10).

La importancia del Premio Compartir al proveer el necesario reconocimiento a los maestros está igualmente implícita en los efectos de participar en él, para treinta y cuatro (34) de los 68 maestros entrevistados. Once (2 Grandes Maestros, 3 Maestros Ilustres, 3 nominados y 3 no galardonados), por ejemplo, dicen que el Premio se convierte en la ocasión de “*ser mencionado[s]*” o de “*salir del anonimato.*” Otro Maestro Ilustre, otro nominado y tres (3) maestros no galardonados más se refieren al Premio como una recompensa a su trabajo. Diez y seis maestros más (un Gran Maestro, 5 Maestros Ilustres, 3 no galardonados y 7 no participantes) señalan la importancia del Premio a nivel nacional. Los no galardonados y no participantes saben que puede ser la ocasión de ser reconocidos a escala regional y nacional e incluso de viajar por el país en representación de las instituciones en donde trabajan. Los cinco Maestros Ilustres confirman esto, señalando que a raíz de su participación y en su calidad de difusores del Premio están constantemente viajando y siendo entrevistados por los medios. Igualmente el Gran Maestro cuenta cómo, después de ser galardonado, lo reconocen en muchos ámbitos de su ciudad, lo que ha llegado a “*cambiar [su] cotidianidad*” (GM 1).

Aún hablando de efectos del Premio, dos maestros más (un Gran Maestro y un Maestro Ilustre) señalan el reconocimiento que en ocasiones les otorgan a los participantes las instancias educativas oficiales como las Secretarías de Educación. Esto se ha traducido en homenajes y mejoras en las condiciones laborales para ellos.

Igualmente hablan los maestros del reconocimiento que reciben por parte de directivos, colegas, estudiantes y padres de las instituciones donde trabajan, lo mismo que de la comunidad en general. Así, ocho de los maestros participantes entrevistados (un Gran Maestro, 3 Maestros Ilustres, 3 nominados y un no galardonado) afirmaron haber mejorado sus relaciones con sus colegas, quienes ahora valoran más su trabajo. Un ejemplo de esto que mencionan los tres Maestros Ilustres es el hecho de que otros maestros los buscan para que los orienten directamente en relación con su práctica docente. En palabras de uno de ellos, *“los maestros vienen acá a aprender de cómo trabajo”* (MI 4). Estos Maestros Ilustres cuentan también cómo otros colegas los han buscado para que les presten asesoría sobre la propuesta que enviaron a Compartir, con miras a implementarla en sus propias instituciones. Igualmente los buscan para que los orienten acerca de cómo participar, e incluso ganar en el Premio Compartir. Además dos nominados y un Maestro Ilustre mencionaron cómo haber sido galardonados generó cambios de actitud en la comunidad educativa, que decidió apoyarlos en sus propuestas. Otros dos Maestros Ilustres dicen que los padres de familia se sienten mucho más animados a trabajar en conjunción con ellos después de su galardón.

Aparecen también, en cuatro (4) maestros galardonados por el Premio (un Gran Maestro y 3 Maestros Ilustres) efectos institucionales de su participación. Dos Maestros Ilustres señalan que,

gracias a su premio, sus instituciones son reconocidas como sitios de trabajo de un galardonado por Compartir, de manera que se les han abierto oportunidades de ayuda externa. Uno de ellos, maestro de un colegio rural con orientación agrícola, habla de cómo gentes de la región donaron un equipo de riego por goteo al colegio para mejorar cultivos en la época de verano (MI 2). La otra profesora informa acerca de la colaboración especial de una madre de familia que llevó al colegio a practicantes de medicina de una universidad de su ciudad y de la colaboración adicional directa de otras instituciones con médicos y especialistas en problemas de aprendizaje (MI 7). Por su parte el Gran Maestro y otro Maestro Ilustre indicaron que, gracias a su participación en el Premio, sus instituciones han mejorado su nivel haciendo inversiones con el dinero del Premio y logrando la aplicación de nuevas tecnologías.

Finalmente, siete (7) maestros (un Gran Maestro, 2 Maestros Ilustres, 2 nominados y 2 no galardonados) hablan de satisfacción personal y reconocimiento familiar como resultados de su

participación en el Premio. Es decir, mencionan el orgullo que sintieron aún solamente por participar y el expresado por cónyuges, padres y/o hermanos por el galardón recibido.

C. La necesidad de mejorar la educación

Una gran mayoría de los maestros entrevistados expresa implícitamente la idea de que la educación del país necesita mejorar. Se refieren tanto a mejora de las cualificaciones de quienes la ejercen como profesión, como a mejora en las formas en que se imparte. Así, al hablar sobre la naturaleza del Premio, treinta y dos (32) maestros en total, de los 68 entrevistados, hablan de estos dos propósitos del galardón. Quince (15) maestros (un Gran Maestro, un Maestro Ilustre, 9 nominados y 4 no galardonados) dicen que el Premio busca la profesionalización del docente y diez y siete (17) (3 Maestros Ilustres, 9 nominados y 5 no galardonados) que busca mejorar la educación del país. De hecho, los nueve (9) maestros nominados creen que participar en el Premio es apoyar el deseo de Compartir de lograr específicamente estos dos efectos.

En las entrevistas se vislumbran formas diversas en las cuales el Premio Compartir parece estar logrando el efecto de mejorar el nivel de nuestra educación y específicamente el de nuestros maestros. Aparecen claramente las siguientes: localización de buenos proyectos, difusión de buenos proyectos, aprendizaje y avance pedagógico individual para los maestros y mejora en las relaciones entre profesores y alumnos.

Treinta y siete (37) maestros de los 68 mencionan que Compartir localiza proyectos de especial calidad. Al hablar de las exigencias de la convocatoria, por ejemplo, quince (15) maestros (un Maestro Ilustre, 3 nominados, 2 no galardonados y 9 no participantes) comparten la idea de que el Premio busca proyectos innovadores y de especial calidad. Entienden que deben ser proyectos "*fuera de lo normal*," especiales, elaborados, trabajos de mucho tiempo, a pesar de ser experiencias de aula, que reflejen "*una calidad de la educación muy buena*," acciones innovadoras. En forma similar veintidós (22) maestros (un Maestro Ilustre, un no galardonado y 20 no participantes) expresaron que los proyectos deben lograr cambios en los estudiantes y generar impacto en las comunidades educativas. La posible naturaleza de este impacto resulta especificada en las palabras de diez de los maestros no participantes, quienes sugirieron que el

proyecto que se pide tiene que basarse en trabajo de los estudiantes con las comunidades. También aparece definida por el Maestro Ilustre, cuando indica que el proyecto debe mostrar que se ha emprendido con los estudiantes la solución de problemas educativos concretos (MI 6), y por el maestro no galardonado, quien entiende que a Compartir le gustan más que todo los proyectos sociales, desarrollados por grupos de maestros (SG 11).

Cincuenta y tres (53) de los 68 maestros entrevistados mencionan la importancia del Premio Compartir ya no sólo por localizar buenos proyectos pedagógicos, sino por difundirlos, por hacerlos conocer. Hablando de la naturaleza del Premio, catorce (14) de los entrevistados (3 Maestros Ilustres, 4 nominados, 2 no galardonados y 5 no participantes) se refieren al Premio como la oportunidad para compartir experiencias con otros maestros, de modo que se produzcan cambios en la educación del país o nuevos aprendizajes a nivel individual. Como dice uno de estos maestros, *“el Premio para nosotros es la oportunidad de compartir con cada uno de ustedes, de tener un amigo más, de saber que hay otros compañeros que están trabajando también en pro de la educación”* (MI 5).

Catorce (14) entrevistados más (un Gran Maestro, un Maestro Ilustre, 8 nominados y 4 no galardonados) expresaron también el deseo de difundir el trabajo como razón para participar. El

maestro no galardonado dice que participó en el Premio para *“...aprender cosas nuevas de otros compañeros; como lo dice la palabra, [para] COMPARTIR... otras experiencias que lo enriquecen a uno”* (SG 18). De forma similar, según los nominados es bueno participar pues el Premio tiene impacto a nivel nacional y hace posible *“...que se conozca(n) la(s) propuesta(s)...”* (N 2) para que otros profesores aprendan de sus experiencias.

Entre los efectos de participar que mencionaron los maestros se encuentra también la difusión de buenos proyectos como aporte a la mejora de la educación en el país. Veinticinco (25) de los maestros que se han presentado al Premio (2 Grandes Maestros, 6 Maestros Ilustres, 4 nominados y 13 no galardonados) señalan que debido a que una vez que se participa en el Premio Compartir la Fundación incorpora a los maestros a su base de datos y les envía de forma personalizada los

formatos de las convocatorias de los años siguientes,¹ estos maestros asumen un compromiso con la entidad que les otorgó reconocimiento como maestros y se convierten en difusores, no sólo transmitiendo lo que para ellos es el Premio, sino compartiendo su experiencia al participar y dando a conocer su trabajo. Uno de los Maestros Ilustres, por ejemplo, demuestra gran admiración por el Premio y motiva a otros a participar para que más personas muestren que en su departamento también hay buenos trabajos. Además diez de los maestros no galardonados dicen que han servido y seguirían sirviendo como motivadores para la participación de otros maestros, sólo por el hecho de haber participado ya y haber tenido una experiencia positiva al hacerlo. La acción de motivación siempre implica difusión de los proyectos con los que ellos mismos han participado.

Otros maestros mencionan como efecto directo del Premio su aprendizaje y avance pedagógico individual. Es así como nueve (9) maestros no galardonados mencionan específicamente que su participación, aunque no reconocida, sí significó aprendizaje para ellos. Una de ellas explica que no haber recibido premio alguno le indica “... *que hubo trabajos mejores...*,” lo que la motiva a analizar en qué falló y por qué el suyo no fue clasificado como los mejores (SG 16). Otra explica que no haber sido galardonada significó que “*entre tantos trabajos buenos, y mi trabajo es muy bueno, había otro compañero que es mejor. Entonces a ese hay que aprenderle... y yo me*

congracio [sic.] con ese maestro... porque el trabajo de él es mejor que el mío, y entonces yo tengo que 'bregar' a llegar a la calidad que él tiene. Esa es la idea que tengo de haber participado” (SG 8).

Finalmente, según treinta y cuatro (34) maestros en total, el Premio parece estar influyendo positivamente en las relaciones entre profesores y alumnos en dos formas diferentes: por medio del tipo de proyectos que resultan galardonados y por efecto mismo del galardón. En el primer sentido, veintiséis (26) maestros (2 Grandes Maestros, 6 Maestros Ilustres, 8 nominados, un no galardonado y 9 no participantes) dan cuenta de proyectos en los que las relaciones con los estudiantes distan de las tradicionales. Un maestro nominado (N 2) y un Gran Maestro (GM 3)

¹ En las entrevistas y en “Informe de actividades comparado Premio Compartir al Maestro 2000 y 2001 - Expectativas y Resultados,” marzo de 2001. Gerencia de Educación - Fundación Compartir.

comparten la idea de que no son profesores tradicionales o “*del montón*,” porque se han esforzado por entender las necesidades de sus estudiantes y no seguir el molde del profesor que “...*llega regañando y castigando*...”. Hablando de la naturaleza del Premio, catorce de estos profesores identifican el Premio como un reconocimiento a la innovación específicamente en este sentido.

Aún más concretamente, dos maestros nominados dicen que sus alumnos deben ser escuchados; un nominado (N 5) y un Maestro Ilustre (MI 1) dicen que el docente es un amigo, un asesor, un guía de sus estudiantes, además de que un buen proyecto trata de mejorar las condiciones de los estudiantes; un nominado (N 3) y un Maestros Ilustre (MI 5) hablan de cómo cada estudiante tiene su ritmo de aprendizaje; otro Maestro Ilustre (MI 6) indica que el docente debe exigirle a los estudiantes y llegar a desarrollar en ellos su potencial; y dos maestros nominados más (N 6 y N 1) hacen énfasis en que el docente debe motivar a los estudiantes.

En el segundo sentido, entre los efectos de participar en el Premio ocho (8) docentes (un Gran Maestro, 3 Maestros Ilustres, 3 nominados y un no galardonado) dicen que su participación en Compartir ha afectado positivamente la relación con sus estudiantes. Para el Gran Maestro (GM 2), sus relaciones con los estudiantes son más éticas para con ellos y ha aumentado el sentimiento de una autoridad más sólida ante ellos. Otra idea común entre las planteadas por estos maestros es que, desde su participación, los estudiantes se muestran más entusiasmados, curiosos y orgullosos en sus clases.

D. La necesidad de evaluar la labor del maestro

Dos (2) maestros (una Gran Maestra y un no galardonado) expresaron explícitamente entre sus concepciones educativas que los maestros deben ser evaluados permanentemente. La Gran Maestra habló de la necesidad de evaluación por parte de “...*todas las entidades*,” y afirmó que “...*en esta [nuestra] cultura la concepción del maestro es que siempre hace lo mejor y que no se le puede criticar ni nada*...” (GM 2). El maestro no galardonado dice que “...*tenemos que acostumbrarnos a que nos critiquen y también a que nos digan que debemos hacer muchas más cosas*...” (SG 11).

Por otra parte, en lo que los maestros dijeron sobre el Premio aparecen la evaluación como una necesidad personal más que como necesidad del sistema educativo, y el Premio Compartir como una ocasión que la permite. Los maestros entienden que otros deben evaluarlos y que ellos mismos deben buscar oportunidades de auto evaluarse y de comprobar la propia valoración de su trabajo y del de otros. El Premio facilita todo esto. Sin embargo, también aparece un natural temor de los maestros hacia la evaluación.

Treinta y cuatro (34) de los 68 maestros entrevistados hablan de autoevaluar su trabajo al hablar de su participación en el Premio. En relación con la naturaleza del Premio, éste constituye para trece (13) de los maestros (un Maestro Ilustre, un nominado y 11 no galardonados) la ocasión de autoevaluarse como docentes y autoevaluar su trabajo. En palabras de uno de ellos. *“yo le he recomendado a todo el mundo que está haciendo cosas buenas que participe. ¿Por qué le digo que participe? Porque esa es una buena opción ... para sentarse uno a repensar lo que está haciendo...”* (N 4). Igualmente, veintiún (21) maestros (un Gran Maestro, 2 Maestros Ilustres, 4 nominados, 7 no galardonados y 7 no participantes) reconocen que como efecto de su participación en Compartir pudieron autoevaluar su trabajo. Esto lo dice explícitamente una maestra no galardonada (SG 7) e implícitamente un Gran Maestro (GM 3) y cinco (5) no galardonados.

Entre los maestros que se han presentado se nota también una considerable valoración del propio trabajo y del de sus compañeros a través de su participación, y aun de su no participación en el Premio. Un total de treinta y cinco (35) maestros la expresan. En relación con las razones para presentarse a Compartir, por ejemplo, diez (10) maestros (un Gran Maestro, 3 Maestros Ilustres, un nominado y 5 no galardonados) dicen haberse presentado porque sabían que sus proyectos eran suficientemente buenos o cumplían con los requisitos para participar. Otra persona nominada se presentó porque consideraba su trabajo *“...un aporte a la educación...”* (N 9). Igualmente las veinticinco personas que no se presentaron al Premio consideran que hay buenos trabajos en sus respectivas instituciones y que podrían participar.

La retroalimentación que Compartir provee sobre los trabajos participantes es para trece (13) maestros de los 68 entrevistados (un Gran Maestro y 12 maestros no galardonados) el indicador de la función de evaluación que se le otorga al Premio. Su importancia aparece explícitamente en boca de ocho no galardonados al hablar de los efectos de su participación. Ellos agradecen haber recibido noticias acerca de sus proyectos y de la clasificación que recibieron, aún en una comunicación de tipo genérico. También es clara en algunos maestros que han recibido información sobre sus proyectos en especial, lo cual les ha producido satisfacción. Por ejemplo, en palabras del Gran Maestro, que ya había participado antes de su galardón, se volvió a presentar porque en la primera ocasión recibió una comunicación de la Fundación Compartir diciéndole que su trabajo era ejemplar (GM 2). Igualmente tres maestros no galardonados expresan agrado por haber conocido la posición en que quedó su proyecto, uno de ellos con las siguientes palabras entusiastas: *“[la carta recibida fue] un estímulo, porque no quedamos ignorados... es decir, de todas maneras fue estudiado, fue analizado nuestro trabajo... El mismo hecho de que le den a uno respuesta es tenerlo en cuenta, valorarle su trabajo, reconocerlo, motivarlo a seguir adelante”* (SG 18). Otro maestro no galardonado menciona con orgullo haber recibido una carta anunciando su preselección (SG 19).

Al mismo tiempo parece percibirse un sentir bastante generalizado, representado en las palabras

de veintitrés (23) de los 68 maestros entrevistados (un nominado, 14 no galardonados y 8 no participantes) de la necesidad de una retroalimentación más específica por parte de Compartir. Es así como diez maestros no galardonados expresan muy claramente su deseo de que Compartir les dé más información acerca de las virtudes y problemas específicos de sus proyectos y, por consiguiente, de las razones por las cuales no quedaron clasificados. Piensan que esto sería importante para considerar nuevamente su participación y hacerlo con más éxito. Igualmente consideran que redundaría en aprendizaje para todos y en mejora de la calidad de la educación en general. Dice uno de estos maestros: *“... entonces estas personas que juzgan estos trabajos... dicen: ‘...[a] este maestro no le podemos dar el premio porque aquí en su participación tiene estas falencias. Entonces mandémosle decir en qué puede estar fallando o qué es lo que debe mejorar...’ Entonces uno busca en qué está fallando y vuelve a participar. Sería muy bueno que nos dijeran por qué, de pronto, no quedamos.”* (SG 8). Y otro pregunta *“... por qué [la carta] no dice qué faltó o la propuesta por qué no logró un puesto más relevante. Entonces se queda uno,*

por ejemplo, en la incertidumbre” (SG 22). Una maestra no participante expresa su desilusión porque “yo tenía la idea de que si yo participaba en este concurso... iba a seguir recibiendo orientaciones de cómo debía yo... trabajar con los estudiantes... pero... no se reciben sugerencias, ni nada... no se reciben” (SG 20). Registramos igualmente la idea de un maestro nominado, cuatro no galardonados y siete no participantes de que se publiquen los buenos trabajos, no sólo los de los Grandes Maestros y no sólo en términos de la descripción general de lo que se hizo, con el fin de que puedan ser aprovechados por el resto de la comunidad docente.

Siendo, pues, la información de Compartir la forma que tienen los maestros de recibir evaluación importante de terceros sobre su quehacer, el hecho de no recibirla constituye razón de desmotivación que a veces los lleva a no volver a participar. Es el caso de veinticinco (25) maestros en total. Entre los veinticuatro (24) no galardonados, por ejemplo, encontramos comentarios como los siguientes, en relación con la desilusión que tuvieron al no recibir evaluación de sus proyectos: “...me pareció como tan tenaz así que le digan [a uno] no...sin... decir por qué ...como para el año siguiente. Por eso me desanimé...” (SG 2); y “...no tengo ningún trabajo diferente que pudiera presentar y, pues, como éste no fue catalogado como un trabajo digno de tener en cuenta, pues me parece que no vale la pena [volver a participar]. No he hecho algo diferente” (SG 4). Para un Maestro Ilustre y un maestro nominado, la falta de

seguimiento es una razón por la cual otros profesores posiblemente no vuelven a participar. El nominado dice: “... si no me dieron ningún aval, yo voy a pensar que lo mio [lo que hago] es muy malo y me puedo desmotivar...” (N 4).

Todo lo anterior indica con claridad que los maestros ven en el Premio la posibilidad de recibir una evaluación de terceros. Esto también aparece explícitamente en las palabras de siete (7) maestros entrevistados (2 nominados y 5 no galardonados). Mencionan como razones para participar desear que sus trabajos sean evaluados por otros, querer superarse o exigirse, esperar perder el miedo a presentar su trabajo o simplemente aprender cómo es el proceso de presentarse. Compartir proporciona todas estas oportunidades. En efecto, cuatro de estos no galardonados se expresan en términos como los siguientes: “[Me motivó para participar] saber en qué grado de actualización, en qué grado de pedagogía [sic.], estaba el trabajo que uno está desarrollando”

(SG 24); o “...*me motiva... medir mis capacidades, [ver] hasta dónde voy y qué pasa conmigo*” (SG 12).

Los maestros revelan su temor a la evaluación cuando hablan de sus razones para no participar en el Premio. En efecto, los veinticinco (25) maestros no participantes dicen sentir temor de presentarse por pensar en el Premio como una evaluación. Doce de ellos dijeron no hacerlo porque creen que su trabajo no es suficientemente valioso, once porque no es “*espectacular*” y diez porque no es innovador. Seis plantearon que no lo hicieron por timidez y temor de presentar sus trabajos y que el Premio les parecía inalcanzable.

Quienes han participado hablan de lo que oyen o piensan de otros, revelando el mismo temor. Como dice uno de los Maestros Ilustres, las personas no se presentan porque “... *de pronto se dan cuenta que [sic.] el Premio exige buenos trabajos; [...] entonces dicen ‘no estoy preparado,’ y por eso no participan*” (MI 5). Un Gran Maestro, un Maestro Ilustre y un no galardonado propusieron que los maestros no se animan a concursar por considerar que su trabajo no es suficientemente bueno o valioso. Inclusive una Maestra Ilustre dice que un compañero suyo no se presentó porque no estaba bien enterado de cómo era el Premio y le dio miedo no quedar nominado y dañar el proyecto que tenía (MI 7). Un maestro nominado tenía una concepción similar antes de decidir presentarse: “*Entonces yo pensé [...] que era [...] para unos maestros que estaban en un nivel por allá, por encima, con mucho tiempo de trayectoria con la comunidad... de pronto con libros, con ponencias, con másteres, con PhDs, esa clase de títulos que los veía muy elevados...*” (N 6).

E. Debilidad de la formación de los maestros en lectura y escritura

Al examinar las concepciones que los maestros exponen de sí mismos y su labor, encontramos una relacionada directamente con su formación cuando hablan del ensayo corto que pide la convocatoria del Premio acerca de su proyecto pedagógico: Un total de cincuenta y cuatro (54) de los 68 maestros entrevistados hablan de esto (4 Grandes Maestros, 5 Maestros Ilustres, 6 nominados, 14 no galardonados y 25 no participantes). Por ejemplo, un Maestro Ilustre, tres nominados y dos maestras no galardonadas señalan que, en general, los maestros tienen

dificultades para escribir. El Maestro Ilustre cuenta que Compartir envió un instructivo sobre cómo escribir un ensayo "...porque... ellos se darían cuenta de que de pronto el maestro...no está formado para escribir" (MI 2). En lo que dicen las maestras no galardonadas también puede leerse esta debilidad. Una dice que le haría un cambio a la convocatoria, consistente en pedir una descripción del proyecto en vez de un ensayo. Considera que esto facilitaría la participación de más maestros, pues "...hablar del término ensayo... implica una serie de condiciones que de pronto es [en] lo que falla uno..." (SG 19). La otra indica que "...los que son licenciados en literatura... tienen más puntos a su favor para redactar" (SG 15), con lo cual parece generalizar la debilidad en redacción para la mayoría de los maestros.

La poca habilidad de escritura de los maestros se revela también en lo que dicen acerca de la exigencia de la convocatoria, cuando aluden a sus habilidades escritas individuales. Parece que la participación en el Premio está limitada a aquellos que se sienten capaces de escribir sobre sus proyectos y de hacerlo en forma concreta. Once maestros que no han participado dicen que no es difícil y que simplemente lo que se presente debe resumir la experiencia docente, pero evidentemente no han llegado a hacerlo. Otros cinco de ellos claramente juzgan el ensayo como una condición que limita la participación y que dificulta ganar. Diez aducen no disponer del tiempo suficiente para "formalizar" los trabajos que realizan, no estar acostumbrados a escribir sobre su quehacer pedagógico o no estar acostumbrados a concebirlo como proyectos. Comentan que no se sienten en condiciones de darle un orden y dirección a su escrito, de tal forma que otros entiendan su trabajo y lo puedan evaluar. Otros cuatro no participantes dicen no haber tenido nunca tiempo de llenar los requisitos de la convocatoria, lo que puede referirse -entre otras cosas-

al tiempo necesario para escribir el ensayo. Y otros cuatro dijeron que los formularios no

permiten espacio suficiente para explicar en qué consiste la propuesta con la que se quiere concursar, lo cual puede relacionarse con la dificultad de escribir en forma concreta.

Los participantes parecen haber experimentado definitivamente la dificultad de esta exigencia de la convocatoria. Sólo un Gran Maestro señaló que el ensayo no fue un problema para él (GM 3), mientras que otro Gran Maestro calificó la exigencia del ensayo como un gran error de Compartir (GM 2). Nueve participantes no galardonados dicen directamente que hacer la síntesis exigida es difícil. Dos de ellas describen muy claramente dificultades específicas de escritura: "...de pronto

lo mio es muy bueno pero no... lo pude expresar o plasmar en un papel como... para hacerlo llegar a la gente, [para] que viera que es importante” (SG 10); e “... hice una formulación muy general, o sea como que no fui tan puntual en la exposición [de mi proyecto]” (SG 19). Un Gran Maestro, un Maestro Ilustre, cuatro nominados y un no galardonado repiten el problema de espacio indicado anteriormente por los no participantes. Dos Grandes Maestros, tres Maestros Ilustres, dos maestros nominados y dos no galardonados dicen que el ensayo que pide la convocatoria es un problema para otros profesores y que esto puede afectar su participación. Lo explican diciendo que hay muchos a los que les da miedo, no se atreven o no son capaces de escribir sobre su trabajo o de concretar sus ideas.

Finalmente, la exigencia de la convocatoria parece más que todo hacer evidente para los maestros esta falla de su formación, ya que sólo una maestra no galardonada indica que ayuda a mejorar la habilidad de escribir. Ella reconoce su propia debilidad como escritora y expresa con entusiasmo que *“...participar me está dando la oportunidad de ir mejorando... en el desarrollo de la presentación del trabajo” (SG 19).*

F. Diferencias entre educación privada y pública

Una última concepción educativa, bastante generalizada en nuestro país, aparece en las respuestas de veintiocho (28) maestros a las entrevistas (un Gran Maestro, 3 Maestros Ilustres, un nominado, 4 no galardonados y 19 no participantes). Se trata de la gran diferencia cualitativa y de recursos entre educación pública y privada, con desventaja para la primera. Este mismo tipo de diferencias se lee entre la educación rural y la urbana. Algunos de los maestros que hablan de ellas indican que exigen al maestro rural o de instituciones públicas más creatividad y recursividad o que el Premio Compartir está dirigido más que todo a uno de los dos sectores, el público/rural o el privado/urbano.

Para un Gran Maestro, un nominado, dos no galardonados y cinco no participantes es clara la diferencia de recursos entre planteles públicos y privados. Uno de los no galardonados expresó que en la educación oficial hay muchos obstáculos (SG 5), y los cinco no participantes dijeron que en los colegios privados las cosas son más fáciles. Entre éstos últimos uno de un colegio

privado piensa que este tipo de institución puede aprovechar los recursos que tiene para proveer ayudas pedagógicas a sus maestros, mientras que los docentes oficiales deben ser más ingeniosos por contar con menos posibilidades económicas en sus instituciones (NP 5). A su vez, el nominado y el Gran Maestro hacen énfasis en la necesidad de ayuda que tienen muchos colegios públicos, por ejemplo en cuanto a la obtención de materiales (N 5 y GM 2).

Las diferencias entre planteles rurales y urbanos aparecen en las palabras de tres maestros no galardonados. Uno de un colegio rural distingue específicamente las instituciones como la suya de los colegios urbanos, considerando que éstos últimos tienen más facilidades para trabajar, en contraste con los del campo, en donde hay que *"...buscar muchas herramientas donde no las hay..."* (SG 6). Otro, de un colegio urbano en una ciudad pequeña, exhorta: *"[A] ese maestro rural hay que estimularlo al máximo..."* (SG 8).

Entre las concepciones sobre el papel de la convocatoria hay implícita esta misma diferencia entre educación pública y privada. Doce maestros que no participaron, por ejemplo, se clasifican ellos mismos como personas a quienes no va dirigido el Premio, pues trabajan en colegios urbanos privados. Expresaron que Compartir *"le pone más cuidado al sector rural"* (NP 2), premia proyectos en regiones apartadas o *"se dirige a maestros de colegios distritales u oficiales"* (NP 5) y de pocos recursos. Por estas razones ellos no habían considerado presentar sus proyectos. En sus palabras *"en los colegios oficiales la gente tiene que ser más recursiva..."* y entonces *"... uno siente que para el Premio es más valiosa la experiencia de los que tienen menos recursos..."* (NP 5). Dos Maestros Ilustres cuentan que esta concepción errada del Premio está inclusive en la mente de directivas de los colegios y de instancias superiores como Secretarías de Educación y Unidades Técnico Pedagógicas municipales. En uno de estos casos, personal de estos entes oficiales no sabía nada sobre el Premio y le dijeron al maestro que no se presentara porque era para gente *"de plata, que vive en las ciudades"* (MI 1). Por su parte un maestro no galardonado agradece y felicita a Compartir por estimular al maestro rural (SG 8).

Esto contrasta parcialmente, aunque aquí también se revela la concepción de diferencia entre educación pública y privada, con las palabras de un profesor no galardonado de un colegio rural que dice no querer volver a participar por no poder competir con colegios privados en las

ciudades. Indica que, por sus condiciones sociales, éstos tienen más facilidades para presentar buenos proyectos. Cree que hay una “...falta de ‘incentivación’ [sic.] a la autoestima...de la población rural” por parte de Compartir y que por esto no hay tanta participación de este sector (SG 6). En este mismo orden de ideas, uno de los Maestros Ilustres que trabaja en una institución rural oficial señala que al participar tenía pocas esperanzas de ganar, pues “... cuándo uno,... que está trabajando con una población pobre, sumamente pobre,... va a salir en un premio de esos...” (MI 2).

V. Discusión

A. Resumen de resultados

Los resultados descritos en la sección anterior y el resumen tabular de los mismos (ver Anexo 2) nos presentan el panorama de las concepciones educativas arraigadas en la mayor parte de los maestros entrevistados. Igualmente, y más importante aun, nos indican una idea generalizada entre los maestros entrevistados de gran impacto del Premio Compartir en la educación del país, al dar respuesta a inquietudes importantes que se revelan dentro de dichas concepciones. Así, según los maestros, el Premio permite la exaltación y generación de actitudes altruistas hacia la educación, provee el necesario reconocimiento a la labor de los maestros, mejora la educación del país en áreas específicas de la labor profesoral y proporciona oportunidades de evaluación y autoevaluación a los maestros.

Por otro lado, incluimos dentro de ese impacto el hecho de que las condiciones del Premio parecen establecer un nivel de exigencia que revela debilidades tanto de la formación de los maestros como del sistema educativo mismo en nuestro país. En efecto, aparece claramente un problema en el desarrollo de habilidades de escritura en los maestros, e igualmente se destaca un conocimiento intuitivo de los maestros acerca de grandes diferencias entre nuestra educación pública y privada. La impresión general es que la educación pública adolece de mayor pobreza de recursos y menor calidad, aunque aparecen unas pocas indicaciones de admiración por una posible mayor recursividad del maestro público y/o rural ante estas condiciones desventajosas.

Importantes recomendaciones

En sitio destacado entre las diferentes concepciones de los maestros sobre la educación, su labor y el Premio Compartir y como indicación de gran interés para la Fundación, está la importancia que le dan los maestros a la retroalimentación que reciben sobre sus proyectos. Parece que ésta ha sido hasta ahora bastante general y que sólo se conocen en algún detalle los proyectos ganadores. Los maestros expresan el deseo de que la retroalimentación se haga en términos específicos y para más proyectos, e inclusive proponen que más proyectos galardonados se publiquen de alguna forma que permita acceso de todos a las innovaciones interesantes que se descubran. Esto les permitiría evaluarse mejor a la luz de esos trabajos publicados y, parecen indicar, también profundizaría la acción del Premio en la mejora de la educación en el país.

Como recomendación que hacemos los investigadores a partir de los resultados descritos y como complemento la realizada por los maestros, consideramos importante enriquecer la convocatoria con algún tipo de guía pedagógica para la producción de una buena descripción y análisis del proyecto que cada maestro decida presentar a concurso, de forma que puedan realmente producir buenos ensayos. La Fundación ha producido importantes documentos relacionados con las características de profesionalización que se buscan en el docente; pero ante la debilidad manifiesta de las habilidades escritas de los maestros y el posible papel desmotivador y obstaculizante para la participación en el Premio que parece surgir de las ideas de muchos, puede resultar importante traducir estos documentos a uno utilizable por los maestros en el momento de responder a la convocatoria del Premio.

Información menos generalizada

En palabras menos generalizadas de grupos pequeños de maestros o de maestros individuales aparecen inquietudes, problemas y sugerencias relacionados con la convocatoria, su difusión, el tipo de información que provee y los requisitos necesarios para participar. Presentamos a continuación esta información por considerar que puede ser de utilidad para la Fundación en su deseo de mejorar permanentemente el concurso y ampliar su influencia.

Aunque los sesenta y ocho (68) docentes entrevistados mencionaron diferentes medios de difusión directa,² la difusión televisiva fue señalada en veinticinco (25) ocasiones, de modo que resulta ser la más recordada. En segundo lugar se mencionó catorce (14) veces el haber recibido correspondencia de Compartir en la institución donde se trabaja o de forma personalizada. En sólo un caso se conoció la convocatoria a través del correo electrónico y en otro al consultar la página web de Compartir.

A pesar de lo amplia que parece ser la difusión tanto del Premio como de la convocatoria, esto no asegura que se conozcan en todos los casos el Premio y/o las condiciones para concursar. La difusión de la convocatoria afectó la decisión de participar para quince (15) de los veinticinco (25) profesores entrevistados que no se han presentado al Premio, pues dicen tener poca información sobre el galardón y no saber cómo es el proyecto que se debe mandar.

Con respecto al acceso a los formularios de inscripción sólo, un maestro no participante dijo que son fáciles de conseguir. Se mencionó once (11) veces que éstos llegan a la institución donde trabajan los docentes y seis (6) veces que se recibió en forma personalizada con indicación de repartirlo entre colegas. Un maestro no galardonado comentó que el acceso a los formatos es restringido porque sólo llega uno por institución. En el caso de los maestros nominados, uno de

ellos tuvo que esperar a la segunda convocatoria, porque no fue fácil comunicarse con la

Fundación para pedir los formularios. Finalmente logró conseguir el teléfono de Compartir en uno de los comerciales televisivos. Dos (2) Maestros Ilustres hablan también de haber tenido problemas para acceder a información sobre el Premio.

De otra parte entre los veinticinco (25) no participantes se dijo en siete (7) ocasiones que la convocatoria no provee toda la información necesaria para concursar y que los formatos no se llenan por desinformación, tal como también comentó un (1) maestro no galardonado. Otros siete (7) no participantes y otro profesor no galardonado mencionan también que la convocatoria debería tener más información sobre los parámetros y los criterios con los que se eligen los

² Se considera como difusión indirecta aquella que realizan los maestros galardonados a partir de recibir la información en forma personalizada, tal como lo describen los participantes en las entrevistas y de acuerdo con el "Informe de actividades comparado Premio Compartir al Maestro 2000 y 2001 - Expectativas y Resultados," marzo de 2001. Gerencia de Educación - Fundación Compartir.

ganadores, se conforma el jurado y se decide que sus miembros tienen autoridad para juzgar los proyectos. Nueve (9) maestros sugirieron que debería darse información más amplia acerca de qué tipo de trabajos y de maestros se pueden presentar, lo mismo que acerca de los criterios de selección usados por la Fundación.

Dos (2) maestros no participantes indicaron que la convocatoria no motiva a participar y es fría, incluso cuando llega personalmente por correo. Seis (6) maestros proponen que los funcionarios de Compartir visiten más los colegios y motiven a los docentes. Además los requisitos para concursar resultan muy complicados, especialmente conseguir las firmas requeridas y llenar el formulario a máquina o en computador, para un (1) maestro no galardonado.

Por último se recogieron sugerencias como las siguientes, indicadas por uno o dos maestros:

- A. Que haya premios alternativos, ojalá relacionados con capacitación y desarrollo profesional.
- B. Que se aumenten las áreas escolares en las que se pueden presentar proyectos.
- C. Que se permita y reglamente la participación de grupos de maestros que han trabajado en un mismo proyecto.

En las siguientes partes del presente proyecto de investigación esperamos corroborar, aclarar y complementar tanto la información muy positiva sobre el Premio Compartir provista por los maestros en ésta inicial, como las diferentes posibilidades de profundizar el marcado impacto que parece tener el galardón en la educación colombiana. Las Partes 2 y 3 evaluarán el impacto del Premio en la presentación y redacción de los proyectos presentados, y la Parte 4 evaluará en detalle el impacto en la educación del país, a través de las palabras de los maestros galardonados y de miembros de las comunidades educativas para las cuales trabajan.

Anexo 1

Guías de entrevista

I. MAESTROS GALARDONADOS (maestros ilustres y grandes maestros) Y NOMINADOS

A. LA PERSONA: Datos básicos personales: Nombre, edad, lugar de nacimiento, estudios realizados. Cuénteme por favor, acerca de su proceso de llegar a ser docente.

B. LA PERSONA Y EL PREMIO

1. ¿Que lo motivó a crear el proyecto que presentó a Compartir? ¿Cómo fue ese proceso?
2. ¿Conocía Ud. el Premio Compartir antes de participar en él? ¿Qué idea tenía en ese momento del Premio?
3. ¿Por qué medio se enteró de él en el momento en que participó?
4. ¿Qué lo motivó a presentarse al Premio Compartir?
5. ¿Cómo fue el proceso de presentar su trabajo para participar? ¿Fue difícil? ¿Por qué? ¿Alguien lo(a) ayudó en ese proceso? ¿Cómo? ¿Cómo fue su experiencia con las indicaciones acerca de lo que había que hacer para presentarse?
6. Una vez que presentó su trabajo a Compartir, ¿cuánto tiempo pasó antes de conocer la decisión del jurado? ¿Recibió Ud. alguna información por parte de Compartir durante ese tiempo?
7. Una vez se conocieron los resultados, ¿qué información sobre su participación recibió por parte de Compartir?
8. ¿Qué significó para Ud. participar en el Premio? ¿Haber sido galardonado?
9. ¿Ha habido algún cambio en su vida personal a raíz de ser galardonado (o nominado) por Compartir? ¿Cuál? ¿Cómo lo identifica? ¿Por qué?
10. ¿Ha habido algún cambio en su vida profesional a raíz de ser galardonado (o nominado) por Compartir? ¿Cuál? ¿Cómo lo identifica? ¿Por qué?
11. ¿Trabaja Ud. todavía en la misma Institución en la que trabajaba cuando ganó en el Premio Compartir? (Si no, ¿por qué no?)
12. ¿Ha notado algún cambio a raíz de ser galardonado (o nominado) por Compartir en su relación con la Institución en la que trabaja? ¿Cuál? ¿Cómo lo identifica?
13. A raíz de ser galardonado por Compartir, ¿ha notado algún cambio en su relación con las personas que trabajan con Ud.? ¿Cuál? ¿Algún cambio en su relación con sus estudiantes? ¿Cuál? ¿Con los padres de familia?
14. ¿Ha cambiado su idea inicial acerca del Premio Compartir? ¿Cómo? ¿Por qué?
15. ¿Participaría otra vez en el Premio? ¿Por qué? ¿Le haría algún cambio al Premio y/o a la convocatoria? ¿Le recomendaría a otra persona participar?

II. MAESTROS QUE SE HAN PRESENTADO Y NO HAN SIDO GALARDONADOS

1. ¿Que lo motivó a crear el proyecto que presentó a Compartir? ¿Cómo fue ese proceso?

2. ¿Conocía ud el premio Compartir antes de participar en él? Que idea tenía en ese momento del premio?
3. ¿Por que medio se enteró de él en el momento en que participó?
4. ¿Qué lo motivó a presentarse al premio Compartir?
5. ¿Cómo fue el proceso de presentar su trabajo para participar? Fue difícil? Por que? Alguien lo (a) ayudó en este proceso? Como?
6. Como fue su experiencia con las indicaciones acerca de lo que había que hacer para presentarse?
7. Una vez que presentó su trabajo a Compartir, cuanto tiempo pasó antes de conocer la decisión del jurado? Recibió ud alguna información por parte de Compartir durante ese tiempo?
8. Que significó para ud participar en el premio?
9. Que significó para ud no haber sido galardonado?
10. Cómo supo ud que no fue galardonado? Por que medio?
11. Que tipo de información le proporcionó Compartir acerca de las razones por las cuales no fue seleccionado? Como considera ud esa información?
12. Participaría otra vez en el Premio? Por que? Le haría algún cambio? Le recomendaría a otra persona participar?

III. DOCENTES QUE CONOCIENDO LA CONVOCATORIA NO SE PRESENTAN - GRUPOS FOCALES

Puntos clave o temas que deberán ser cubiertos durante la entrevista:

- qué saben del Premio y qué concepción tienen de él
- qué concepción tienen acerca de cómo se participa en el Premio
- por qué razones participaría
- por qué razones no participó

1. ¿Qué saben ustedes acerca del Premio Compartir? (pregunta inicial motivadora)
2. ¿Qué piensan del acceso a la información sobre las convocatorias? ¿Qué experiencia tienen al respecto?
3. ¿Por qué medio se enteraron de la existencia del Premio Compartir?
4. ¿En ese momento consideraron que era posible participar? ¿Por qué?
1. ¿Cuál fue su experiencia con el cumplimiento de los requisitos para participar?
1. Ustedes no se presentaron a la convocatoria 2001. ¿Por qué?
2. ¿Conocen ustedes a otras personas que sí hayan participado? ¿Cuál fue la experiencia de esa(s) personas(s)?
3. ¿Intentarían en el futuro participar en el Premio? ¿Por qué? ¿Le recomendarían a otra persona participar? ¿Por qué?

ANEXO 2

Resumen de resultados

	GM	MI	N	SG	NP	TOTAL	% /68
NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN							
1. Importancia de la educación							
a) Base de la sociedad			2			2	
b) Logro de objetivos comunitarios		3	4	2		9	
c) Reto, responsabilidad y compromiso			1	1	5	7	
2. Se escoge por tradición y vocación		1	2	3		6	
						24	35%
3. Compartir exalta y genera compromiso	1	4	5	2		12	18%
NECESIDAD DE RECONOCER LABOR							
1. La labor educativa no se reconoce	2	2	7	12	5	28	41%
2. Compartir la reconoce y estimula	1	1	7	10	14	33	49%
3. Reconocimiento como razón para participar							
a) Se participa para ser reconocido			7	12		19	
b) Búsqueda de reconocimiento económico	1			5	7	13	
c) Se vuelve a participar para ser reconocido			4			4	
d) Convocatoria para dar reconocimiento		6	5	11		22	
						58	85%
4. Reconocimiento como efecto de participar							
a) Salir del anonimato	2	3	3	3		11	
b) Recompensa		1	1	3		5	
c) Importancia nacional	1	5		3	7	16	
d) Reconocimiento oficial	1	1				2	
e) Reconocimiento de la comunidad educativa	1	3	3	1		8	
f) Beneficios para las instituciones	1	3				4	
g) Satisfacción personal y familiar	1	2	2	2		7	
						53	78%
NECESIDAD DE MEJORAR LA EDUCACIÓN							
1. Profesionalización del docente	1	1	9	4		15	
2. Mejoramiento general de la educación		3	9	5		17	
						32	47%
3. Formas específicas de mejoramiento							
a) Localización de buenos proyectos							
- Proyectos innovadores		1	3	2	9	15	
- Cambio en estudiantes y comunidades		1		1	20	22	
						37	54%
b) Difusión de buenos proyectos							
- Compartir experiencias		3	4	2	5	14	
- Aprender de otros	1	1	8	4		14	
- Participantes difunden su trabajo	2	6	4	13		25	
						53	78%
c) Aprendizaje individual				9		9	13%
d) Mejora de relaciones profesor-alumno							
- Compartir escoge innovación aquí	2	6	8	1	9	26	
- Mejoran como efecto del Premio	1	3	3	1		8	
						34	50%

Continuación – Resumen de resultados

	GM	MI	N	SG	NP	TOTAL	% /68
NECESIDAD DE EVALUAR AL MAESTRO							
1. Autoevaluación	1	3	5	18	7	34	
2. Autovaloración	1	3	1	5	25	35	
						69	100%
3. Importancia de retroalimentación de Compartir	1			12		13	
4. Necesidad de datos específicos sobre proyectos			1	14	8	23	
5. Desmotivación por no recibirla			1	24		25	
						61	90%
6. Evaluación por terceros			2	5		7	
7. Temor a la evaluación por terceros					25	25	
						32	47%
DEBILIDAD EN ESCRITURA							
1. Tienen dificultades para escribir	4	5	6	14	24	53	
2. Compartir ayuda a mejorar la escritura					1	1	
						54	79%
DIFERENCIAS ED. PÚBLICA Y PRIVADA							
1. Diferencia en recursos	1		1	2	5	9	
2. Maestros rurales/públicos más recursivos				1	2	3	
3. Compartir se dirige a sólo un sector		3		1	12	16	
						28	41%



SEGUNDO INFORME
Evaluación del Premio Compartir al Maestro

**MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA PROYECTOS ESCRITOS PRESENTADOS
POR LOS MAESTROS**

Claudia Lucía Ordóñez

Agosto 2.002

Segundo informe de evaluación del Premio Compartir al Maestro

MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA PROYECTOS ESCRITOS PRESENTADOS POR LOS MAESTROS

I. Introducción

La Fundación Compartir creó en 1.998 el Premio Compartir al Maestro, con el fin de promover una más justa valoración social de la profesión docente, rendir homenaje a los maestros sobresalientes del país y apoyar y promover la profesionalización de la docencia (Fundación Compartir, 2.001). Para el efecto, desde ese año, Compartir lanza anualmente una convocatoria a los maestros para que informen acerca de los proyectos pedagógicos que han realizado y que consideran interesantes. Esto lo exige Compartir en un ensayo corto, para el desarrollo del cual se dan instrucciones cada año. En el presente informe describimos el procedimiento que hemos llevado a cabo para desarrollar un instrumento de evaluación de los ensayos enviados por los maestros y asegurar la confiabilidad del proceso. Este informe corresponde a la primera de dos partes que componen la evaluación de los ensayos, dentro de un proyecto total de investigación en el que buscamos evaluar el impacto del Premio Compartir en tres áreas de influencia en la

educación en el país; las concepciones de los maestros acerca de su quehacer profesional; la

calidad de la educación en general a través de la acción de los maestros galardonados; y la calidad de los proyectos de los maestros participantes.

En efecto, centramos la evaluación concerniente al último aspecto mencionado en calificar los ensayos enviados por los maestros tanto en su contenido como en aspectos formales de su redacción. Se trata de evaluar, a través de los escritos, tanto la influencia de Compartir en la calidad pedagógica de los proyectos presentados (contenido), como la que pueda tener en el desarrollo de las habilidades escritas en los maestros (aspecto formal). Pretendemos, al final de la evaluación de los ensayos, contestar las siguientes preguntas de investigación:

- A. ¿Cómo se evalúan los proyectos escritos a la luz de los estándares de calidad indicados en la convocatoria del Premio durante los 3 años de su existencia?

- B. ¿Qué relaciones hay entre los niveles de calidad observados y las características de origen de los maestros que postulan sus proyectos?
- C. ¿Qué cambios ha habido en la calidad de los proyectos presentados por los maestros a lo largo de los 3 años?

Las respuestas a estas preguntas serán el tema del informe N° 4 de nuestra investigación. Sin embargo, con el objeto de lograrlo fue necesario en esta primera fase que los cuatro lectores que nos encargaremos luego de la evaluación de toda la muestra de documentos nos entrenáramos en grupo para calificar los ensayos. En el proceso diseñamos un instrumento adecuado para el efecto y que, pensamos, asegura la confiabilidad de la evaluación. También fijamos los criterios verdaderamente utilizables para la evaluación de las propuestas, limitándolos sólo a aquellos en los cuales se logró dicha confiabilidad.

En el presente informe damos cuenta de este proceso, de su producto principal -representado en una matriz de evaluación con sus respectivos criterios para la valoración de diferentes aspectos de contenido y forma de los escritos- y de un logro anticipado, secundario a esta fase del proyecto: La muestra de escritos de los maestros sobre la cual se realizará la evaluación completa de los ensayos.

II. Metodología

- A. El primer producto logrado fue una gran muestra inicial de proyectos, que serán los que evaluaremos finalmente para dar respuesta a las tres preguntas de investigación de la presente sección. Realizamos un muestreo de proyectos escritos para diferentes estratos de interés en la investigación durante los años 1.999, 2.000 y 2.001. La muestra básica fue aleatoria, estratificada proporcionalmente con base en las variables género, región y área académica. Consideramos las siguientes nueve (9) regiones del país:
- Bogotá
 - Zona cafetera
 - Cali
 - Centro
 - Costa Atlántica

- Medellín, Bello, Itagüí y Envigado
- Occidente
- Orinoquía y Amazonia
- Santanderes y Cesar

Las áreas académicas que consideramos fueron las siguientes:

- Ciencias sociales, educación ética y religiosa
- Educación artística, educación física y otras
- Lenguas
- Matemáticas, ciencias, informática, técnicas
- Preescolar y básica primaria

La muestra incluyó el 20% de todos los proyectos presentados durante los 3 años, para un número de aproximadamente seiscientos (600), sabiendo que resultaba bastante grande. La logramos tomando 200 ensayos de cada año, así:

- Aproximadamente 150 no seleccionados, que escogimos proporcionalmente como explicamos en el punto A
- Aproximadamente 20 finalistas (todos los de cada año).
- Aproximadamente 30 preclasificados no finalistas, que escogimos por medio de un muestreo aleatorio simple.

B. De esta muestra inicial escogimos, por azar simple, aproximadamente el 9% de

los proyectos (53 en total) para utilizarlos en el proceso de conformación de la

matriz de evaluación y logro de confiabilidad, que se llevó a cabo como sigue:

Utilizamos los criterios que ha perfeccionado COMPARTIR para la tercera versión del premio (Comité Académico del PCM, p.10). Estos criterios son de contenido (v.gr. si el proyecto indica un problema pedagógico resuelto, una estrategia coherente para resolverlo y una evaluación de resultados) y de forma (v.gr. si el documento escrito expresa claramente las ideas y utiliza adecuadamente las convenciones gramaticales, de puntuación y ortográficas del castellano).

En nuestro grupo de cuatro investigadores analizamos cada criterio incluido en este documento, lo definimos en términos específicos y los incluimos inicialmente en una matriz de evaluación. A lo largo de un arduo proceso de aplicación de la matriz y discusión en colaboración, variamos estos criterios y los fuimos re-definiendo a partir de la realidad de los proyectos. Consideramos que no era suficiente hacer unas exigencias determinadas a los postulantes con base en un análisis relativamente teórico de lo que debería ser un proyecto profesional en educación, sino que debíamos permitir que los proyectos mismos “hablaran” de la preparación y el nivel de comprensión reales de los maestros, para llegar a una definición de criterios de evaluación que equilibrara teoría y realidad educativa nacional.

Al término de la evaluación de los 53 ensayos habíamos escogido de los originales los criterios que parecen verdaderamente describir los proyectos en su conjunto, añadido algunos y hecho una definición cada vez más rigurosa de los aspectos componentes de cada criterio y de su valoración relativa. La matriz final con sus criterios correspondientes puede observarse en el Anexo del presente informe. Usándola, logramos finalmente un nivel de acuerdo entre evaluadores

representado en un índice Kappa de Cohen de 75% para la parte de contenido y 85% para la parte de forma. Fleiss (1.981 en Bakeman y Gottman, 1.986) y Bakeman y Gottman (1.986) consideran un índice de entre 60 y 70% como garantía de buena confiabilidad, y uno de más de 75% como excelente.

- C. A partir del proceso descrito, de la evaluación resultante de los 53 proyectos, y de nuestra revisión permanente de las preguntas de investigación, decidimos variar ligeramente la muestra total de ensayos que evaluaremos finalmente. Consideramos importante incluir en ella todos los proyectos galardonados y un grupo de proyectos de maestros que se han presentado consecutivamente en los tres años, blanco de nuestra investigación. Esto último podría permitirnos ilustrar los resultados que contesten la pregunta 3 sobre mejora de los proyectos a través de los tres años blanco del estudio.

Estos nuevos proyectos sumaron aproximadamente 100 más, razón por la cual procedimos a sacar de la muestra original, por medio de azar simple, 100 proyectos para remplazarlos con los nuevos. Este procedimiento permite que la proporcionalidad original se mantenga con un cambio mínimo, de acuerdo con las reglas de la probabilidad, de modo que confiamos en haber logrado una muestra semejante a la inicial.

III. Matriz de evaluación

A continuación describimos el estado final de la matriz de evaluación (ver Anexo) y explicamos los criterios con los cuales debe utilizarse para evaluar ensayos Compartir. La conclusión final entre los cuatro investigadores que estamos evaluando ensayos, después de pasar por el proceso que describimos en la parte II, es que es la aplicación rigurosa de los criterios que aparecen debajo de la matriz lo que permite asegurar que varios evaluadores juzguen de manera justa y similar entre ellos los ensayos que lean. No recomendamos el uso de la matriz sin el de los criterios. Es posible que sea necesario realizar un corto proceso de entrenamiento de evaluadores para asegurar aún más la confiabilidad del proceso.

Lo primero que indica la lista de criterios es los tipos de proyectos que no reciben ningún puntaje de contenido: aquellos que no son de aula y los que constituyen apenas planes y no han sido realmente llevados a la práctica. Entre los primeros se han encontrado muchos que son ensayos personales pero teóricos o de reflexión sobre la educación en general o algún aspecto específico de ésta. Parece, entonces que muchos maestros entienden que es posible presentar esto ante la convocatoria. Recomendamos, sin embargo, evaluar los aspectos formales de estos ensayos de todas maneras, de modo que sea posible dar a sus autores retroalimentación en ambas áreas, contenido y forma.

Seguidamente la lista de criterios instruye al evaluador a señarse al contenido explícito del escrito para realizar la evaluación. Es muy fácil que el evaluador decida inferir partes del proyecto que no se describen explícitamente o significados de las partes explícitas que consideren implicadas

en lo dicho. Si hay una pretensión de justicia en la evaluación de los trabajos de los maestros y si se desea que los proyectos sirvan realmente como instrumentos de diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades de nuestra educación, esas inferencias no deben ocurrir. Existe el peligro de que la evaluación resulte demasiado subjetiva si se realiza más allá de lo expresado por los maestros.

1. A continuación instruye la hoja de criterios sobre la forma de asignar puntos. Fue decisión concertada entre los investigadores que se encuentran evaluando los ensayos que resulta efectivo realizar dos lecturas rápidas de cada ensayo, una para determinar cuáles de las partes exigidas realmente se encuentran en el escrito y asignar uno (1) o cero (0) puntos por la mera existencia de la información, y otra para determinar con el mayor rigor posible la calidad de la información descrita sobre cada proyecto pedagógico.

Después comienza la lista de los diferentes aspectos que se buscan en cada proyecto y los puntos que deben asignarse. El puntaje indica diferentes grados de complejidad que pueden encontrarse en la descripción de cada uno de los aspectos exigidos. Para todos los aspectos incluidos se asignan 1 o 2 puntos por claridad, lo cual incluye forma de expresión y lo completa que se encuentre la información. La siguiente es la descripción de cada aspecto, según lo exigen los

criterios de evaluación:

- A. Un problema pedagógico de aula que se describa en forma concreta y salga de un contexto que permita entender su origen.
- B. Un enunciado general de la estrategia pedagógica que se siguió para solucionar el problema, que debe ser coherente con el problema y corresponder también coherentemente con una descripción posterior, más concreta, de los pasos que se siguieron.
- C. Los pasos que componen la estrategia, concretos y coherentes con el enunciado general –si existe- o con el problema.
- D. Una descripción de la puesta en práctica de la estrategia que asegure, inicialmente, que se aplica realmente y luego indique algún grado de sistematización de la aplicación. Coincidimos los evaluadores en este punto en que no se debe exigir rigor investigativo aquí, dado que esto no parece corresponder a la realidad de la formación de nuestros maestros. Se trata de dar

puntos por eventos tan comunes como la producción de materiales y por eventos no tan comunes pero sencillos como la repetición de la aplicación de la estrategia o de alguno de sus pasos con un propósito pedagógico explícito o el uso de cualquier tipo de registro cualitativo o cuantitativo de lo que ocurre al aplicarla.

- E. Una descripción de cambios efectuados en la estrategia en el camino de su aplicación repetida. Esto indica, para nosotros, un grado aún mayor de sistematización en el enfrentamiento del problema pedagógico, que puede llegar a modificación y complejización de la estrategia o de alguno de sus pasos en aplicaciones repetidas.
- F. Un análisis reflexivo del maestro acerca del funcionamiento de la estrategia en relación con el problema pedagógico tratado y el aprendizaje de los alumnos, que adquiere más valor a medida que se hace con los estudiantes o que lleva a una modificación consciente y razonada de la estrategia misma en su aplicación repetida.
- G. Un enunciado de los resultados obtenidos que los presente como coherentes con el problema que se trataba de resolver y con mayor cantidad de puntos si se miden de alguna manera por parte del maestro o por medio de instrumentos no diseñados por él o en su institución (por ejemplo por medio de los exámenes del ICFES).
- H. Un análisis de esos resultados que parta de registros cualitativos o cuantitativos o de reflexiones razonadas de los maestros acerca de lo logrado y acerca de las formas de continuar trabajando.
- I. Una descripción de la forma como se comunica lo hecho y lo logrado a otros, dentro y fuera de la institución educativa objeto de la intervención pedagógica.
- J. Evidencia de conocimientos del profesor en su área académica y en la parte pedagógica. Éstos pueden ir desde la mera mención de expertos o concepciones hasta la distinción y evidencia de aplicación de las mismas por parte del maestro.
- K. Evidencia de conocimiento del maestro acerca de sus alumnos y su contexto, adecuado al diseño de la estrategia pedagógica descrita.

IV. Algunas observaciones sobre los proyectos evaluados

Es posible hacer algunas observaciones informales interesantes a partir de los resultados obtenidos de la evaluación de los 53 proyectos leídos en esta etapa, sobre todo porque son

resultados puestos en común entre los cuatro investigadores. Resulta, por ejemplo, interesante centrar estas observaciones en las frecuencias simples encontradas de puntaje 0 en cada aspecto de la matriz (ver Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias de puntaje 0 en los diferentes aspectos que observamos en la matriz de evaluación (N=53 ensayos revisados)

		Total ceros (0) en calificados	Total ensayos sin puntaje	Gran total ceros (0)
Problema		2	8	10
Estrategia	Enunciado general	5	8	13
	Pasos o acciones específicos	3	8	11
Ejecución de la estrategia	Puesta en práctica sistemática	5	8	13
	Cambios aplicados durante el proceso	37	8	45
	Análisis de información durante el proceso	39	8	47
Evaluación de la estrategia	Resultados	4	8	12
	Análisis de resultados	34	8	42
	Comunicación de lo hecho y/o lo logrado	21	8	29
Conocimientos del profesor	Del área académica	22	8	30
	Pedagógicos	17	8	25
	De los alumnos y su contexto	14	8	22

Como podemos ver, de los 53 proyectos evaluados, 8 (el 15%) resultaron inaceptables y no merecieron calificación. Si esta proporción se repite en la muestra total puede resultar indicación importante de que muchos maestros no entienden suficientemente o no están en capacidad de responder a la convocatoria.

Entre los que merecieron calificación, los aspectos más frecuentemente incluidos son el problema (sólo inexistente en 2 de los 45 calificados), el enunciado general de la estrategia (sólo inexistente en 5 de los 45 calificados), los pasos de la estrategia (sólo inexistentes en 3 de los 45 calificados) y el enunciado de resultados (sólo inexistente en 4 de los 45 calificados). Hay también sólo cinco (5) de los 45 proyectos sin puesta en práctica sistemática de la estrategia. Sin embargo, treinta (30) sólo recibieron puntaje de 2 en este aspecto, siendo uno de estos puntos otorgado únicamente por dar evidencia de que la estrategia realmente se llevó a cabo. Resulta, pues, que la mayoría de los proyectos sólo incluye aspectos absolutamente básicos a la definición de *proyecto* (problema, estrategia aplicada y resultados), esto sin que hagamos aún análisis de calidad de los aspectos incluidos.

Por otro lado, los aspectos más escasamente encontrados en los proyectos evaluados son los que hacen más sistemática la aplicación de la estrategia y más razonada la reflexión de los maestros. Nos referimos a la ausencia de cambios aplicados durante el proceso en 37 proyectos de los 45 calificados, de análisis de información durante el mismo en 39 y de análisis de resultados en 34.

Resultan igualmente interesantes las altas frecuencias de puntaje 0 en la sección de conocimiento de los maestros. La más alta es en el aspecto de conocimiento académico (22 de los 45 proyectos, casi el 50%, no dan evidencia explícita de conocimiento académico). Esto, sumado al hecho de que son expertos en las áreas quienes califican los proyectos, podría dar idea de un sesgo grande en la calificación hacia evidencia en este sentido, a pesar de que otros aspectos pueden ser más ricos en mayor número de proyectos. Produciría esto la impresión de que una evaluación más juiciosa podría provenir de quienes buscaran, por ejemplo, más riqueza en aspectos pedagógicos más generales. Desafortunadamente la evidencia de esta riqueza es también inexistente en un alto porcentaje de esta pequeña muestra (17 de los 45 proyectos, casi 38%, no la hacen explícita). Igualmente resulta poco alentadora la frecuencia de puntajes 0 en conocimiento de los alumnos y su contexto (14 de los 45 proyectos, más del 30%, no dan muestras de esto):

V. Sigüientes pasos

Aunque informal y poco riguroso, el análisis anterior da idea del posible interés que pueda tener el análisis final a que dará lugar el estudio de los 600 proyectos que se evaluarán en la siguiente etapa del presente proyecto, confirme éste o no las tendencias que ya se vislumbran aquí. Nos encontramos en este momento evaluando individualmente los proyectos de la muestra. Esta evaluación estará lista a finales de agosto entrante, y a partir de ese momento empezará la conformación de la base de datos que reúna los resultados en variables numéricas correspondientes a los aspectos incluidos en la matriz de evaluación que hemos producido y validado. Entonces será posible iniciar el análisis estadístico que permitirá responder las preguntas de investigación indicadas al principio de este informe.

VI. Referencias

Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1.994). Observing interaction: An introduction to sequential analysis. New York: Cambridge University Press.

Comité Académico de Premio Compartir al Maestro. Profesionalismo en la actividad docente.

Fundación Compartir (2.001). Tercera entrega del Premio Compartir al Maestro. Bogotá: Fundación Compartir.

ANEXO
MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA PROYECTOS COMPARTIR

I. CONTENIDO

Instrucciones: Asigne puntos a cada una de las partes siguientes que encuentre en un ensayo producido por un maestro que haya concursado en el premio Compartir.

		CALIDAD				Total puntos
		Hay(1) No(0)	1	2	3	
Problema						
Estrategia	Enunciado general					
	Pasos o acciones específicos					
Ejecución de la estrategia	Puesta en práctica sistemática					
	Cambios aplicados durante el proceso					
	Análisis de información durante el proceso					
Evaluación de la estrategia	Resultados					
	Análisis de resultados					
	Comunicación de lo hecho y/o lo logrado					
Conocimientos del profesor	Del área académica					
	Pedagógicos					
	De los alumnos y su contexto					
Total puntos						/60

II. FORMA, EN RELACIÓN CON EL SIGNIFICADO

Instrucciones: Asigne puntos por aspectos formales de la redacción y su relación con el significado, según indica la tabla.

	(1) No permite comprensión	(2) Dificulta grandemente la comprensión	(3) Tiene problemas, pero permite comprensión general	(4) Muy bien	TOTAL
Ortografía					
Vocabulario					
Puntuación					
Construcción de oraciones					
Coherencia textual					
Total puntos					/20

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CONTENIDO PARA ENSAYOS COMPARTIR

1. No dar puntaje de calidad de contenido a proyectos que...
 - a. No sean proyectos de aula
 - b. No se hayan realizado aún
2. Asignar puntuación para cada uno de los aspectos indicados abajo, BASÁNDOSE ÚNICAMENTE EN LA INFORMACIÓN EXPLÍCITAMENTE EXPRESADA EN EL ENSAYO.
3. Después de asignar un (1) punto por la mera EXISTENCIA de cualquiera de los aspectos que incluye la matriz en su parte de contenido, asignar puntaje de 1 a 4 por CALIDAD. Los siguientes son los criterios para esta última asignación:

Problema (expresado explícitamente como tal)

- Es concreto. (1)
- Coherencia: Sale de un contexto que permite entender su origen. (1)
- Se expresa claramente. (1 ó 2)

Enunciado general de la estrategia

- Coherencia: Es general, en relación con unos pasos o acciones más específicos que lo componen. (1)
- Coherencia: Es coherente con el problema. (1)
- Se expresa claramente. (1 ó 2)

Pasos o acciones específicos que componen la estrategia

- Son concretos. (1)
- Coherencia: Son coherentes con el enunciado general de la estrategia y/o con el problema. (1 ó 2)
- Se expresan claramente. (1 ó 2)

Puesta en práctica sistemática

- Básico para todos: Se ejecuta la estrategia descrita. (1)
- Hay producción de material. (1)
- Se repite la aplicación de la estrategia o alguno de sus pasos, con un propósito. (1)
- Hay algún registro de lo que ocurre al aplicar la estrategia. (1)

Cambios durante el proceso de ejecución de la estrategia

- Hay ligera indicación de cambio en estrategia, posterior a la aplicación de la(s) estrategia(s) inicial(es). (1)
- Hay modificación clara de la estrategia inicial, posterior a la aplicación inicial. (1)
- Hay adición clara de una o más estrategias, posterior a la estrategia inicialmente aplicada. (1)
- Hay clara complejización de estrategias durante el proceso. (1)

Análisis de información producida durante el proceso de ejecución de la estrategia

- Hay indicación de alguna reflexión del maestro acerca de la forma como funcionaron la estrategia o alguno de sus pasos, en términos del aprendizaje de los alumnos. (1)
- Hay reflexión del maestro con los alumnos acerca del funcionamiento de alguna estrategia o paso, con propósitos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. (1)
- Hay reflexión del maestro acerca del funcionamiento de la estrategia o alguno de sus pasos, que produjo cambios en la estrategia. (1 ó 2)

Resultados

- Coherencia: Se relacionan coherentemente con la estrategia y/o el problema. (1 ó 2)
- Son claros y concretos. (1 ó 2)
- Se miden de alguna manera. (1)

Análisis de resultados

- Hay algún tipo de registro cualitativo o cuantitativo de los resultados. (1)
- Hay algún tipo de estimación de cantidades relacionada con el logro de resultados. (1)
- Se mencionan razones u otro tipo de sustentación de los resultados. (1)
- Se hace análisis de las razones (u otro tipo de sustentación) que explican los resultados y/o se indican formas de continuar un proceso de innovación iniciado. (1)

Comunicación de lo hecho y/o lo logrado

- Hay evidencia de reacción de colegas ante el proyecto. (1)
- Hay evidencia de reacción de otros miembros de la misma comunidad educativa (padres, los mismos alumnos, etc.) ante el proyecto. (1)
- Hay evidencia de reacción de miembros de otras comunidades educativas de la localidad o región ante el proyecto. (1)
- Se publican o comunican los resultados, de manera que llegan más allá de la región en donde se encuentra la escuela objeto de la innovación. (1)

Conocimientos del profesor acerca de su área académica

- Se mencionan nombres de expertos, concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay alguna evidencia de aplicación de ideas de expertos, concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay distinción entre 2 ó más concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay evidencia de aplicación o de comprensión de la forma como se aplican 2 ó más concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1).

Conocimientos pedagógicos del profesor

- Se mencionan nombres de expertos, teorías o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay alguna evidencia de aplicación de ideas de expertos, teorías o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay distinción entre 2 ó más concepciones teóricas relacionadas con lo pedagógico o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay evidencia de aplicación o de comprensión de la forma como se aplican 2 ó más concepciones teóricas relacionadas con lo pedagógico o prácticas pedagógicas. (1).

Conocimiento del profesor acerca de sus alumnos y su contexto

- Se enuncian características específicas de los alumnos. (1)
- Coherencia: Hay relación entre las características de los alumnos, el problema y/o la estrategia aplicada. (1)
- Se enuncian características específicas del contexto. (1)
- Coherencia: Hay relación clara entre las características del contexto, el problema y/o la estrategia aplicada. (1)



Centro de Investigación y Formación en Educación

Tercer informe de evaluación del Premio Compartir al Maestro

**INFLUENCIA DEL PREMIO COMPARTIR EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO DE LOS MAESTROS GALARDONADOS**

Claudia Lucía Ordóñez
José Fernando Mejía

Marzo de 2.003

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	3
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
III. METODOLOGÍA	4
A. MUESTRA	4
B. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	5
IV. RESULTADOS	6
A. EFECTOS DEL PREMIO EN LAS AULAS	6
1. Los proyectos de los maestros	6
2. Lo que dicen los galardonados	9
3. Lo que dicen sus estudiantes	11
B. EFECTOS DEL PREMIO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	13
1. Efectos en la institución completa	13
2. Efectos en los colegas de los ganadores	15
3. Efectos en los maestros galardonados	18
4. Efectos en otras instituciones escolares	22
C. EFECTOS DEL PREMIO EN LA COMUNIDAD	23
1. En la comunidad educativa del maestro	23
2. En la sociedad en general	23
3. En la gran comunidad de maestros	24
V. DISCUSIÓN	24

I. INTRODUCCIÓN

La Fundación Compartir creó en 1.998 el Premio Compartir al Maestro, con el fin de promover una más justa valoración social de la profesión docente, rendir homenaje a los maestros sobresalientes del país y apoyar y promover la profesionalización de la docencia (Fundación Compartir, 2.001). En el presente informe presentamos los hallazgos que realizamos en la segunda parte de una investigación diseñada para conocer la forma como esto se está logrando, por medio de una evaluación formal de la influencia que el Premio ha tenido en la educación del país en sus tres primeros años de existencia.

En la primera parte del proyecto examinamos la influencia que ha tenido el Premio en las concepciones de los maestros acerca de la educación en nuestro país y acerca de ellos mismos como profesionales. Hicimos esto explorando lo que los maestros piensan de su labor, de sí mismos y de su papel social, a través de las interpretaciones que hacen de lo que el Premio es y de lo que exige; también de las decisiones que toman ante la convocatoria y ante los resultados de participar, si ya lo han hecho. Con este fin recogimos información cualitativa entre maestros galardonados, participantes que no lo habían sido y algunos maestros que conociendo el Premio habían decidido no participar.

Los resultados presentados en el primer informe del presente proyecto (2.001) nos indicaron una idea generalizada entre los maestros de gran impacto positivo del Premio Compartir en la educación del país, al dar respuesta a inquietudes importantes que también revelan acerca de su labor. Así, según los maestros el Premio permite la generación y exaltación de actitudes altruistas en su ejercicio pedagógico, provee el necesario reconocimiento a su labor educativa, mejora la educación del país en áreas específicas de la labor profesoral y proporciona a los maestros oportunidades de evaluación y autoevaluación. Por otro lado, según los maestros el impacto incluye el hecho de que las condiciones del Premio parecen establecer un nivel de exigencia que revela debilidades tanto en la formación de los maestros como en el sistema educativo mismo en nuestro país.

En la segunda parte de la investigación, de la cual damos cuenta en el presente informe, exploramos la posible incidencia que el Premio Compartir al Maestro haya tenido en la calidad de la educación que imparten las instituciones en las que laboran los maestros premiados. Igualmente analizamos los posibles efectos que ha tenido el Premio en las comunidades a las que pertenecen estos maestros y en sus colegios. Realizamos para esto un pequeño estudio cualitativo basado en visitas a las clases de algunos maestros galardonados por el Premio y entrevistas en profundidad a ellos y a algunos miembros de sus comunidades.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que buscamos responder en esta parte de la investigación son las siguientes:

- ¿Qué efecto(s) tienen los diferentes galardones obtenidos por los maestros en sus salones de clase?
- ¿Qué efecto(s) tienen los diferentes galardones obtenidos por los maestros en las instituciones donde trabajan?
- ¿Qué efecto(s) tienen los diferentes galardones obtenidos por los maestros en las comunidades a las cuales pertenecen?

III. METODOLOGÍA

Realizamos una investigación cualitativa con una muestra de maestros galardonados por el Premio Compartir durante los años 1.999, 2.000 y 2.001.

A. MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por 17 maestros galardonados por el Premio Compartir, distribuidos así:

- **Maestros nominados:** Nueve (9) de los 45 maestros que fueron nominados durante los tres primeros años del Premio, tres de cada año (1.999, 2.000 y 2.001), escogidos al azar con la función correspondiente del programa Excel.
- **Maestros Ilustres:** Cinco (5) Maestros Ilustres de la lista proporcionada por Compartir para los mismos años, escogidos al azar con la función correspondiente del programa Excel.
- **Grandes Maestros:** Los tres (3) Grandes Maestros elegidos en los años ya mencionados.

B. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Realizamos entrevistas semiestructuradas y en profundidad a los miembros de la muestra, a nueve (9) profesores compañeros de estos maestros premiados, a doce (12) docentes directivos de los colegios en los que trabajan los maestros de la muestra -que incluyen siete (7) rectores, dos (2) coordinadores, un (1) vicerrector, un (1) jefe de planeación y un (1) jefe de departamento- y a treinta (30) estudiantes que asistían a clases con los maestros premiados en el momento de la recolección de datos (segundo semestre de 2.002). Hicimos entrevistas individuales a los maestros premiados y entrevistas individuales y grupales a los

docentes, directivos y estudiantes de sus colegios.

Hubo dos momentos de recolección de información. En el primero la información fue recolectada en campo. Para el efecto los investigadores del CIFE viajaron a las regiones de trabajo de los maestros de la muestra, en donde se entrevistaron maestros premiados, compañeros, directivos y estudiantes de sus colegios. En el segundo momento de recolección se hicieron entrevistas telefónicas a todos los maestros de la muestra, con el fin de ampliar, contrastar y validar información previamente recogida.

Además de las entrevistas realizamos observaciones de aula en las clases dictadas por los ocho (8) maestros premiados de la muestra (Maestros Ilustres y Grandes Maestros), con las cuales buscamos más información para contestar la primera pregunta de investigación sobre impacto del Premio en las aulas. Tratamos de detectar las acciones contenidas en los

proyectos escritos enviados al Premio, que son en general novedosas como prácticas de aula. En total fueron veintiuna (21) las observaciones de clase que realizamos, 2 ó 3 a cada maestro. Utilizamos un formato de observación diseñado por los investigadores del CIFE (ver Anexo 1). El formato es abierto, o sea que no dirige al observador hacia ningún tipo específico de evento pedagógico, con el objeto de permitir el registro de todo lo que pudiera dar cuenta de acciones correspondientes o consistentes con los proyectos escritos de los maestros ganadores.

Transcribimos las entrevistas en su totalidad, así como la información obtenida de las observaciones. Luego buscamos inductivamente, o sea directamente en los datos, categorías importantes que describieran claramente la información que contenían. Escogimos para describir la información categorías que se sustentaran a través de los diferentes tipos de datos (entrevistas a los sujetos de la muestra, entrevistas a sus compañeros, directivos y alumnos y visitas de clase) al triangularlos, logrando así mayor confiabilidad en el análisis.

IV. RESULTADOS

A continuación presentamos, organizada por categorías que corresponden a las preguntas

de investigación, la información que recogimos en las entrevistas a los maestros de la muestra y en las visitas que realizamos a sus clases, en las entrevistas a sus colegas, a sus directivos y a sus estudiantes. La organizamos, pues, en las siguientes categorías: a) efectos del Premio Compartir en las aulas de clase; b) efectos del Premio en las instituciones escolares; y c) efectos del Premio en la comunidad.

A. EFECTOS EN LAS AULAS

1. Los proyectos de los maestros

La información recolectada mediante las observaciones de aula nos permitió, primero que todo, contar con una base para contrastar la información presentada por los maestros en los ensayos enviados a la Fundación Compartir y lo que ocurre en los salones de clase. Esto nos permitió comprobar, después de tiempo de recibidos los galardones, si en los salones de

clase ocurren realmente los eventos pedagógicos activos y novedosos que los galardonados describen y que el Premio estimula. Así, encontramos en las observaciones realizadas a seis (6) de los ocho maestros premiados cuyas clases registramos, **correspondencia** entre sus clases y las prácticas pedagógicas y didácticas presentadas en los ensayos. Por un lado, observamos que estos maestros utilizan en el aula los materiales didácticos que mencionaron en sus ensayos, o unos similares. Por ejemplo, en el ensayo de una de las profesoras premiadas (MI-3) da especial importancia al uso de regletas como una de las estrategias para enfrentar el problema de la dificultad y lentitud de los alumnos en el aprendizaje de las matemáticas. En las observaciones pudimos observar el uso de estos materiales en la práctica. Dice una de las observaciones que hicimos a su clase:

La profesora reparte a cada alumno un tablero de madera que contiene regletas de diferente longitud y diferentes colores. Cada figura representa un valor numérico que es equivalente a su longitud en centímetros. Por ejemplo, una de 10 cm. de longitud equivale al número 10. Esta equivalencia también se relaciona con un color, para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Después de repartir el material, pide a los alumnos que saquen todas las fichas del tablero. Ella tiene un tablero en su mano y se ubica frente de la mesa donde todos la puedan ver. Explica cuanto vale cada una de las regletas, cuya longitud varía de 1cm. a 10 cm.; en total son 10 regletas.

Toma un tarro e introduce algunas regletas dentro del tarro. Pide a un alumno que meta la mano en el tarro y saque una figura, que la muestre a sus demás compañeros y diga qué número representa.

Los alumnos asocian fácilmente el número con el color. Al ver que el compañero saca del tarro la regleta de color naranja, todos indican con sus manos que corresponde al número 10 (clase observada en abril 18 de 2.002)

De igual manera visitamos clases en las que corroboramos el uso de calculadoras gráficas

en el área de matemáticas, diferentes tipos de textos y materiales para expresión artística en el área de español, herramientas para trabajo de campo en el área de prácticas agropecuarias y materiales e instrumentos de laboratorio en el área de biotecnología.

Además del uso de herramientas didácticas determinadas, también encontramos que siete (7) de los ocho maestros cuyas clases observamos utilizaron estrategias pedagógicas en clase iguales o similares a las descritas en sus ensayos. Por ejemplo, uno de los profesores premiados (GM-3) describió en su ensayo el desarrollo de procesos de reescritura de textos folclóricos como un elemento importante dentro de su proyecto de enseñanza de la redacción en clase de español. En las observaciones se pudo ver cómo lleva esto a la práctica, como se observa en el siguiente fragmento de los registros de observación:

El profesor pide que pase otro estudiante.

Pasan al frente dos estudiantes que leen el título del cuento que van a tratar: "El niño desnutrido: trata de un niño que le salieron sapos[suc.] y se estaba enflaqueciendo por culpa de una serpiente..."

Después de que han leído, el profesor les pide que le lean la información que los alumnos tomaron del cuento original, que les sirvió de base para reescribirlo. Los estudiantes mencionan:

"mujer lavando en un río;" "serpiente que los observa;" "mujer que se va a su casa;" "serpiente que los ha seguido;" "niño que comienza a desnutrirse;" "serpiente que se alimenta a escondidas de la comida del niño;" "padre y madre que descubren a la serpiente;" serpiente que es sacada de la casa a garrote..."

Posteriormente el profesor toma la palabra y explica cómo nosotros los humanos les ponemos cualidades humanas a los animales, y luego pide que le lean de nuevo la reescritura del cuento, es decir, el cuento vuelto a narrar, con palabras propias de los estudiantes (clase observada en marzo 6 de 2.002).

Otras estrategias que observamos en acción fueron el uso de expresiones artísticas en clases de ciencias naturales, la elaboración de proyectos por parte de estudiantes en clases de biotecnología, la siembra de cultivos en práctica agropecuaria y el trabajo en grupo en matemáticas.

También observamos en las visitas de clase estrategias que no aparecen en los ensayos pero que son **consistentes** con los principios pedagógicos que los maestros presentan en ellos. Vimos esto en todas las observaciones realizadas a los profesores premiados (8). Por ejemplo observamos cómo una de las profesoras premiadas (GM-1) usaba mapas conceptuales con sus alumnos. Si bien esta herramienta no se encuentra en el ensayo de la

maestra, se relaciona con uno de los objetivos que allí presenta, el de "hacer evidente la estructura organizadora de un texto." En las observaciones se puede ver cómo utiliza los mapas conceptuales para representar estructuras lógicas de textos, como lo muestra el siguiente fragmento del registro de una de sus clases:

La profesora comienza la clase diciendo: "El contexto del trabajo de hoy es el siguiente: voy a hacer una lectura de un texto titulado El Arte de Escuchar. Con este ejercicio, voy a evaluar, como lo hemos venido haciendo, la eficacia en las construcciones de texto."

La profesora escribe en el tablero el título de la lectura y después les dice a sus estudiantes: "¿Y qué vamos a hacer? Tenemos la lectura del texto titulado El Arte de Escuchar. Yo lo voy a leer muy pausadamente y luego vamos a hacer un mapa conceptual. ¿No hemos hecho mapas?"

"Sí," responden los estudiantes en coro.

La profesora hace referencia al trabajo que han hecho durante el curso.

"Bueno, dos mapas hemos hecho ya. Uno para las dificultades que tenemos para escuchar; ése es un mapa que hicimos la clase pasada. El segundo mapa que hicimos fue sobre la necesidad de ser escuchado" (clase observada en abril 17 de 2002).

Otros ejemplos de estrategias nuevas pero consistentes con los principios presentados en los ensayos son el uso de recursos tecnológicos y de técnicas de aprendizaje cooperativo en

clases de matemáticas, la identificación y uso de aprendizajes previos de los estudiantes en clases de lenguaje y el trabajo interdisciplinario y la evaluación permanente en práctica agropecuaria.

Finalmente, en unos pocos casos -dos (2) de los ocho profesores premiados de la muestra- las observaciones mostraron información que no sólo no corresponde a la información de los ensayos, sino que parece oponerse a los principios que la sustentan. Por ejemplo, una de las profesoras (GM-2) presenta en su ensayo su experiencia en el desarrollo de prácticas de evaluación innovadoras, pero en las observaciones aparece usando prácticas tradicionales en las que evalúa el resultado y no el proceso, dentro de un sistema de premios y castigos. En un caso similar, otra de las profesoras premiadas (MI-2) evalúa en sus estudiantes la memorización de información. Una de las estrategias que usa para que sus alumnos aprendan es dictarles definiciones que ellos deben copiar en sus cuadernos. Esta profesora dice en su ensayo, en cambio, que su proyecto se basa en gran medida en el trabajo cooperativo; en las clases que observamos no aparece el trabajo en grupo.

2. Lo que dicen los galardonados

En las entrevistas efectuadas fue muy poco frecuente encontrar alusiones a efectos directos

que el Premio haya tenido en las acciones pedagógicas de los maestros premiados. Por el contrario, algunos de los maestros galardonados expresaron abiertamente que no ven relación directa entre cambios en su práctica y la obtención del Premio. Por ejemplo, una de las maestras premiadas dice: *“Mis clases siempre cambian, con premio o sin premio”* (GM-1). De los diecisiete maestros galardonados entrevistados, sólo una (1) de las maestras premiadas mencionó un efecto directo del Premio en su quehacer cotidiano: la posibilidad novedosa de usar **recursos tecnológicos en su aula**, gracias a que el dinero del Premio permitió su adquisición. Esta maestra contó que el uso de calculadoras gráficas y equipos de proyección la ha ayudado en su práctica docente y ha permitido que sus estudiantes interactúen más para poder aprender. En sus propias palabras: *“Ahora vemos avances gracias a los recursos (calculadoras e equipos adquiridos con dinero del Premio) que hemos conseguido; el trabajo se ha facilitado porque además los chicos están realmente*

interactuando” (GM-2) Esto también lo constatamos en las observaciones de aula, en las que vimos el uso de estos equipos.

Esta misma profesora señaló que ha habido cambios en la metodología con que trabajan tanto ella como otros profesores en su institución y asoció estos cambios con el proyecto ganador. Se refirió específicamente al uso de **estrategias de trabajo en grupo**, que según ella han tenido cierto impacto en los desempeños de los estudiantes. Esta maestra dice en su entrevista: *“Las metodologías han cambiado y hemos privilegiado el trabajo en grupo, el trabajo de equipo, la exposición, la plenaria, y así los estudiantes avanzan más, producen más, menos pierden”* (GM-2). El trabajo en grupo fue, en efecto, una estrategia metodológica frecuentemente registrada en las clases que observamos de esta maestra.

A pesar de estos pocos efectos registrados por los premiados en las estrategias pedagógicas que utilizan, hay efectos importantes en sus relaciones con los estudiantes. Uno es la renovada **valoración del trabajo de sus estudiantes**. Seis (6) de los diecisiete maestros premiados entrevistados destacan este fenómeno y lo asocian con la obtención del Premio. Uno de los maestros premiados dice directamente: *“[Gracias al Premio] he aprendido a valorar más lo que han hecho mis estudiantes”* (MI-2). Otro afirma: *“El maestro gana por su credibilidad, porque ha demostrado que el trabajo de ellos [los estudiantes] sirve para algo, sirve para que gane el maestro; y si sirve para que gane el maestro es por que el trabajo de ese estudiante significa algo”* (GM-3). Inclusive dos (2) de los estudiantes entrevistados mencionan que el Premio es un reconocimiento también para ellos y piensan que ellos contribuyeron para que su profesora recibiera esta distinción. Uno de ellos cuenta lo que pasó cuando se enteró del Premio: *“Pues me dio mucha alegría y emoción, porque nosotros fuimos los que le ayudamos a ganar ese premio”* (EGM-3).

Además de revalorar el trabajo de los estudiantes, ocho (8) de los diecisiete maestros premiados señalan que tienen ahora un **mejor vínculo con los estudiantes** gracias al Premio. Según ellos la relación con sus estudiantes se ha vuelto más cercana, más horizontal, y se caracteriza por una mayor confianza. Uno de los maestros premiados dice en su entrevista: *“[A partir del Premio] son más amigos míos [los estudiantes], los he*

comprendido más; ya no es aquella división entre maestro estudiante, sino que ya somos amigos, me cuentan sus deseos, sus aspiraciones...” (GM-3).

Este mejoramiento de la relación entre el profesor premiado y sus estudiantes lo corroboran otros entrevistados, quienes lo atribuyen en parte al reconocimiento y la admiración que adquieren los alumnos hacia el maestro gracias al Premio. Esto lo señalan tres (3) de los doce directivos docentes, dos (2) de los treinta estudiantes y cuatro (4) de los nueve profesores compañeros de los docentes premiados. Uno de los estudiantes dice: *“Ella es una excelente profesora y es un orgullo para mí tener clases con ella, porque ella fue la mejor profesora de Colombia. Entonces a uno le preguntan qué profesora le da clases y uno dice el nombre y ellos dicen: ¿La mejor profesora de Colombia? Y uno dice que sí” (EGM-1).*

3. Lo que dicen sus estudiantes

Es precisamente por boca de los estudiantes que supimos más acerca de lo que sucedía en las clases de los maestros premiados, aunque no establecieron relaciones directas entre esto y el Premio. La percepción más repetida, nueve (9) de los treinta alumnos entrevistados la mencionan, fue que en estas clases **se aprende más** que en otras. Aprender más, para uno de ellos, significa comprender y poder desarrollar procesos como el análisis de textos; para dos de los estudiantes está relacionado con la realización de actividades prácticas con las cuales *“se pueda entender más” (EMI-4)*. Otro estudiante señala que el mayor aprendizaje se da gracias a que *“... le da un sentido a los temas que hace fácil lo difícil” (EMI-2)*.

Cinco (5) de los treinta estudiantes señalan que los maestros premiados demuestran **interés en que los estudiantes comprendan** los contenidos que manejan en el aula. Esto se ve, según los estudiantes, en que explican de variadas formas hasta que están seguros de que todos comprendieron. Uno de los estudiantes dice en su entrevista: *“Algo que me llama la atención de la profesora [premiada] es que ella pregunta si la gente entendió, pero generalmente a los estudiantes les da muchas veces pena decir que no entendieron las cosas. Ante esto muchos profesores siguen avanzando con la clase, pero ella no; o sea, hasta que ella vea en la cara de todo mundo que entendió, ella sigue explicando, hasta que*

la gente realmente esté consciente de lo que se está viendo” (EMI-2). Este interés se refleja también, para uno de los estudiantes, en una evaluación constante del trabajo de los alumnos; en sus palabras, “...ella [la profesora premiada] está presente en todo lo que uno hace y trata de corregir todo lo que está mal” (EGM-1).

Para tres (3) de los treinta estudiantes entrevistados hay un **buen clima en el salón** en las clases de los profesores premiados. Este clima se caracteriza por la posibilidad de participación y por un ambiente carente de tensiones, que tiene espacio, incluso, para el buen humor. Uno de los estudiantes dice: “Uno se siente muy bien en sus clases [...] Cuando un alumno quiere contar algo, la profesora nos da permiso, y ella a veces nos hace reír” (EGM-1). Además, también se relaciona con que los estudiantes sienten que comprenden en sus clases, según uno de los estudiantes: “Me gusta la clase [de la maestra premiada]; se hace muy amena y todo el mundo entiende y eso me parece muy importante, porque entonces el ambiente no es pesado, la gente está muy tranquila y se avanza a un ritmo normal, a un ritmo muy bueno” (EMI-2). Este buen clima en el aula se relaciona también, según (4) cuatro de los treinta estudiantes entrevistados, con que sienten que son tratados con amabilidad, respeto y cariño. También señalan que en las clases de los premiados, al contrario de otras, no se dan gritos ni malos tratos para controlar la disciplina y lograr la atención de los estudiantes. Uno de los estudiantes dice: “En la clase [de la maestra premiada], sin regaños, sin nada, todos prestamos atención” (EGM-1).

Tres (3) de los treinta estudiantes mencionan en sus entrevistas que los maestros premiados **no discriminan a los estudiantes que no saben**. Por el contrario, tratan a todo el mundo por igual y respetan, según uno de los estudiantes, “los ritmos de aprendizaje de cada uno” (EMI-2). Otro de los estudiantes dice en su entrevista: “Otra profesora, digamos, hace un grupo de los que más saben aparte y a los que no saben los pone en otro lado y allá ellos, que hagan lo que quieran. Ella trabaja es con los que saben. En cambio, con la profesora [premiada] no. Ella le explica a todos y uno la llama y por lo menos ahí le va entiendo” (EGM-1).

Dos (2) de los treinta estudiantes entrevistados se unen a maestro y al estudiante que ya dieron este mismo testimonio, para indicar que el uso de **estrategias de trabajo en grupo** es común en las clases de los maestros premiados. Estos estudiantes se dan cuenta de la importancia del trabajo colectivo en el proceso de aprendizaje. Uno de ellos dice en su entrevista: *“Todo el trabajo [en las clases de la maestra premiada] se hace en conjunto; todo se hace en grupo; entonces las dudas que tiene una persona aclara [sic.] las dudas de muchas otras, y todo se hace como en el mismo salón, pues en el grupo con todos”* (EMI-2). Éste fue un aspecto aún más evidente en las observaciones de clase, en las que seis (6) de los ocho maestros premiados cuyas clases se observaron utilizaron estrategias de trabajo en grupo.

Finalmente uno (1) de los treinta estudiantes entrevistados indicó que el proyecto ganador de su maestra tuvo un importante impacto en su clase, relacionado con la **autonomía** de los estudiantes en el aprendizaje. Según él, *“... la profesora trabajó para ese proyecto, que era cambiar todo. Antes llegaba la profesora y uno copie y copie. Ahora es una sola práctica para que uno aprenda más, no como la vez pasada que cada uno escogía un tema, lo exponía y ya. Ahora el que quiere trabajar trabaja, tipo universidad; el que quiere aprender, aprende”* (EGM-2). El estudiante relaciona, pues, la autonomía con estrategias

más activas en la clase de su profesora.

B. EFECTOS DEL PREMIO EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

1. Efectos en la institución completa

En las entrevistas se observó que las personas ven el Premio no sólo como un reconocimiento individual sino como un logro de toda la institución. Toda **la institución se siente premiada**. Ocho (8) de los diecisiete maestros premiados entrevistados hacen referencia a la dimensión institucional del Premio. En palabras de una de las profesoras, *“... este premio no ha sido solamente para mí sino para la institución, para los padres de familia, para los alumnos”* (MI-3).

En las entrevistas realizadas a los docentes directivos se observa algo similar. Seis (6) de ellos mencionan también que el galardón ha sido vivido como un premio para las instituciones, y uno de los rectores resalta el hecho de que es un reconocimiento a un proyecto institucional construido colectivamente. Dice en su entrevista: *“El que la profesora fuera premiada era como premiar a la institución, porque era el resultado de un trabajo colectivo; el proyecto no es personal sino que es un proyecto institucional”* (RGM-1).

Además de sentirse premiadas, las instituciones tienen ahora una **mejor imagen** gracias al Premio. Esto es especialmente mencionado por seis (6) de los doce directivos docentes entrevistados, aunque también lo señalan tres (3) de los diecisiete maestros premiados de la muestra. Para estas personas el Premio ha contribuido a generar una mejor imagen para la institución o ha reafirmado la buena imagen que ya tenía. Esto ocurre tanto a escala local como regional o incluso nacional. Uno de los rectores entrevistados dice, por ejemplo: *“La institución ha recibido el reconocimiento de todo el departamento, en la costa y a escala nacional. Eso nos ha servido mucho a pesar de que económicamente, pues, la ayuda es poca”* (RMI-1). En este mismo sentido uno de los maestros premiados señala: *“El colegio ha cambiado. Ahora tenemos otra imagen [gracias al Premio]. El colegio ha vuelto*

porque en un tiempo estuvo decaído, ha vuelto a coger ese nombre” (GM-3). Esta mejor imagen se hace evidente en el aumento en la solicitud de cupos para estudiar en estas instituciones, según dos (2) de los doce directivos docentes entrevistados.

Otro de los efectos que ha tenido el Premio Compartir al Maestro en las instituciones a las que pertenecen los maestros premiados, según dos (2) de los doce directivos docentes entrevistados, es un aumento en la **motivación** de la institución en general. El Premio es visto como un importante estímulo. En palabras de una de las rectoras: *“Eso [el Premio] yo lo comparo como cuando [sic.] uno toma una vitamina, se refuerza, se recarga batería para seguir ese trabajo arduo que uno tiene: la formación de los niños”* (RMI-5).

Tres (3) de los diecisiete galardonados, tres (3) de los doce directivos docentes y tres (3) de los estudiantes entrevistados asociaron el Premio Compartir con la **obtención de recursos**.

Por un lado se señala el uso que se le dio al dinero obtenido por el Premio, que frecuentemente fue utilizado para comprar equipos o insumos para fortalecer el proyecto del maestro premiado. Dice uno de los estudiantes: *“Pues sí ha habido cambios, porque desde que el profesor ganó, pudieron hacer esta sala [sala de bilingüismo de su colegio]; entonces compraron este televisor; el profesor alquiló videos y ahí los seguimos viendo y sacándoles el resumen”* (EGM-3). Por otro lado, además del dinero obtenido por el Premio, una de las maestras premiadas menciona que, a raíz del galardón, el colegio obtuvo la donación de un dinero de la alcaldía de su ciudad (GM-2).

Un efecto que sólo fue registrado por dos (2) de los directivos docentes entrevistados se refiere al **impacto curricular** del Premio. Aunque sólo dos personas pertenecientes a la misma institución lo mencionaron, consideramos importante señalar este efecto porque muestra hasta qué punto puede incidir en una institución el hecho de que uno de sus miembros reciba el Premio Compartir. En este caso particular, la institución adoptó el proyecto de la maestra ganadora como eje para integrar las diferentes áreas. Según el rector *“... el proyecto ha impactado mucho el currículo del Instituto, en el sentido de que vemos en todo lo que es la comprensión lectora un eje transversal que todo mundo, desde todas las áreas, desde todos los proyectos pedagógicos se debe [sic.] abordar, y con ese premio se validó, se generó cierta credibilidad en todo el personal acerca de la importancia de este proyecto”* (RGM-1). En este mismo sentido el jefe de área del colegio añade: *“El impacto que produjo el Premio Compartir en el INEM es indescriptible, pues por ese trabajo empezó un proyecto de integración curricular”* (JGM-1).

2. Efectos en los colegas de los ganadores

Los efectos institucionales del Premio mencionados con mayor frecuencia se refieren a la repercusión que ha tenido en los demás docentes de las instituciones en que laboran los galardonados. Todos (8) los profesores premiados entrevistados hablan de que el Premio tuvo algún impacto en sus compañeros, y así lo informan también los nueve (9) colegas entrevistados. También ocho (8) de los doce directivos entrevistados mencionan los efectos del Premio en los profesores de los colegios.

Son diversos los efectos que parece haber tenido el Premio en los compañeros de trabajo de los galardonados. Como primera medida, el Premio generó en los colegas de los premiados cierto **interés y curiosidad** por conocer su trabajo. Este interés es identificado por cuatro (4) de los diecisiete maestros premiados, y se relaciona con la necesidad de explicar por qué se había ganado el Premio y qué es lo que hacía su trabajo tan especial. En palabras de una de las profesoras premiadas, “...yo dejaba la puerta entreabierta y muchos maestros se paraban a mirar, a ver qué era lo raro que yo hacía” (GM-1).

El Premio también parece haber generado una **revaloración del trabajo de los maestros premiados**, asociada con una mayor credibilidad por parte de sus compañeros. Según cuatro (4) de los diecisiete maestros premiados entrevistados, los profesores comenzaron a valorar el trabajo de los premiados, a reconocer la calidad de sus proyectos y de su desempeño y a creer más en estos profesores y en sus propuestas. Una de las profesoras premiadas dice: “El Premio dio credibilidad a un discurso pedagógico y de área que yo ya traía. El trabajo que yo estaba haciendo no había sido valorado por algunos de mis compañeros, pero a partir del Premio Compartir esa visión del área y esa manera de trabajar que yo tenía empezó a tener más fuerza” (GM-3).

También en parte gracias al Premio el maestro ganador es visto como un modelo a seguir.

Esto ha generado **cambios en las prácticas pedagógicas** de los compañeros de los premiados. Estos cambios son mencionados por cinco (5) de los diecisiete maestros premiados, todos los compañeros de los premiados (9) y tres (3) de los doce docentes directivos que entrevistamos. Por un lado los premiados indicaron que un primer nivel de cambio se dio en sus compañeros de área. El proyecto de los ganadores tomó fuerza y los compañeros comenzaron a participar más activamente en su desarrollo y a incorporar en su práctica cotidiana estrategias metodológicas tomadas de allí. Una de las profesoras compañera de una premiada dice: “Por ejemplo en el área de las matemáticas se observó un cambio total, total en todo, porque empezamos a hacer que el estudiante se meta [sic.] más al mundo de las matemáticas, a partir del uso de las regletas y el ábaco [proyecto ganador]” (MI-3). Incluso uno de los estudiantes entrevistados da cuenta de este cambio

cuando dice: *“Más que todo como que el colegio tomó más seriedad, en matemáticas comenzaron a hacer más trabajos prácticos y no cosas tan monótonas”* (EMI-3).

Algunos profesores de otras áreas y niveles llevan también a la práctica los métodos de trabajo de los galardonados. Uno de los maestros premiados dice, refiriéndose a uno de sus compañeros: *“Por ejemplo, el profesor de matemáticas... antes sus clases eran bastante teóricas y en el aula; ahora ha tratado de contextualizar la matemática dentro del entorno donde se desenvuelven los estudiantes. Él enseña en los cultivos que nosotros ponemos [proyecto ganador] y aprovecha los cultivos también para trabajar temas de matemáticas”* (MI-2). En este mismo sentido una de las compañeras de una de las premiadas dice en su entrevista: *“Entonces cuando yo conocí a la profesora [ganadora] y le vi todo eso [su trabajo y experiencia], yo empecé a encadenar eso con lo que yo hago y lo he tratado de bajar a primaria y me ha dado resultados ya en muchas cosas”* (DGM-1).

Los compañeros de los premiados, pues, no sólo utilizan sus métodos sino que los adaptan a sus propias áreas o niveles de trabajo. Este cambio es reconocido por dos de los colegas entrevistados, no sólo como la incorporación de nuevas metodologías sino como la adopción de nuevos enfoques pedagógicos que suponen la ruptura con concepciones tradicionales. En palabras de una de las compañeras de una de las maestras premiadas: *“Yo era muy tradicionalista, y a raíz de lo que ocurrió con el Premio, cambié”* (DGM-1).

Además de la influencia que otros maestros reciben indirectamente, varios de los maestros premiados comenzaron desempeñar funciones de **formación, asesoría y guía de sus compañeros** a raíz del galardón obtenido. Esta influencia directa es mencionada por cinco (5) de los diecisiete maestros premiados, tres (3) de sus compañeros y cuatro (4) de los doce directivos docentes entrevistados. Las actividades de formación dirigidas a compañeros fueron talleres, charlas y respuesta a consultas. Uno de los directivos docentes entrevistados dice: *“La profesora premiada es la que se encarga aquí en el colegio de dictar todos los cursos [dirigidos a sus propios compañeros], sus horas de clase son supremamente cortadas porque los cursos los dicta ella, porque nosotros teniéndola a ella aquí, pues, para qué vamos a traer otras personas”* (JGM-1).

Los maestros premiados también producen **motivación para participar en el Premio Compartir**, según tres (3) de los diecisiete maestros premiados, tres (3) de los nueve colegas y tres (3) de los doce directivos entrevistados. Conocer la experiencia del compañero ganador hace que los profesores se den cuenta de que el Premio está dirigido realmente a todos los maestros y no sólo a profesores de colegios privados reconocidos. También hace que se tenga confianza en la transparencia del Premio y en que no es asignado “por palanca o nexos políticos” (MI-1), sino que es otorgado a personas que se lo merecen. Esto genera motivación en los docentes para presentarse. Una de las rectoras dice *“Los otros docentes se han motivado y han presentado otras propuestas. Este año se han presentado dos propuestas para el Premio Compartir”* (RMI-1).

Uno (1) de los directivos docentes señala que esta motivación para presentarse a la convocatoria del Premio quiere decir también que el hecho de que haya ganadores en una institución causa en otros **autoevaluación** de su trabajo (JMI-2). Esta autoevaluación se da como resultado de la comparación del trabajo propio con el trabajo del maestro premiado, para determinar si otros proyectos son de una calidad similar al que ya ganó. El directivo docente mencionado dice: *“El Premio ha servido de autoevaluación para cada uno de los profesores, ha servido para que ellos revisen sus propias metodologías y vean si su labor es tan buena que tendrían algo que mostrar y compartir.”*

3. Efectos en los maestros galardonados

Los efectos que el Premio tiene en los maestros galardonados repercuten claramente en su labor en las instituciones en donde trabajan. El **reconocimiento** es sin duda uno de los efectos más importantes que los galardonados le atribuyen al Premio. Todos (17) los maestros premiados de la muestra hacen alguna referencia en las entrevistas a volverse visibles y reconocidos a raíz de su galardón. Esto ocurre tanto en su propia institución, como a escala regional y nacional. En palabras de uno de los profesores premiados, *“...antes era una persona desconocida para todo el mundo, desapercibida [sic.] muchas veces, a veces hasta en la misma institución”* (GM-2). Otro de los galardonados dice del Premio: *“Pues para mí significó salir del anonimato”* (GM-3).

El reconocimiento directo otorgado por medio del Premio Compartir a la práctica de los maestros galardonados parece generar, a su vez, **otros tipo de reconocimientos**. Encontramos que cinco (5) de los diecisiete maestros galardonados se refieren a homenajes, cartas de felicitación y condecoraciones, entre otros. Estos reconocimientos provinieron de diferentes fuentes, como la sociedad de sus lugares de origen, las instituciones educativas de todo nivel en las que han estudiado, las asociaciones de padres de familia, las alcaldías y gobernaciones. Una de las maestras premiadas dice en su entrevista: *“Tras ese galardón se vinieron muchísimos galardones, hasta de la escuela donde estudié... Me invitaron a comer e hicieron toda una fiesta y me regalaron una hermosa bandeja de plata. La universidad ... donde yo estudié me mandó tres mensajes. El Caro y Cuervo me mandó semejante mensaje tan precioso. En Colombia mucha gente se pronunció; me llegaron mensajes preciosos de pueblos que yo no había oído nombrar en la historia”* (GM-1).

Si bien lo más común fue que los profesores premiados mencionaran el reconocimiento sin hacer referencia a lo que era específicamente reconocido en ellos, uno (1) de los docentes directivos entrevistados expresa que el reconocimiento se basa en el desempeño de los maestros en su trabajo y señala que el Premio otorga cierto status: *“Es que el día que usted se gana ese Premio usted casi es considerada la mejor maestra de Colombia, y lo que implica [sic.] después es que aquí la profesora premiada era la diosa de Medellín; todo el mundo era pendiente de ella”* (JGM-1).

Otro de los efectos que el Premio ha tenido, según las personas de la muestra, es la **motivación**, el efecto personal que más repercute en las instituciones. Catorce (14) maestros premiados entrevistados la mencionan. Con esto los maestros se refieren a que el Premio es un estímulo que los mueve a continuar con su labor y los obliga a mejorar su práctica cada día más. Una de las profesoras premiadas dice: *“El Premio me ha impulsado a crecer más como educadora, indudablemente”* (GM-2). Esta motivación se relaciona, según los docentes, con la autoafirmación que el Premio brinda. En este sentido el Premio es un referente externo que ayuda a fortalecer la autoestima, a obtener más credibilidad y a reconocer la validez y la importancia del propio trabajo. He aquí las palabras de algunos de

los maestros premiados: "...[gracias al Premio] he aprendido que soy una persona valiosa. En realidad mi autoestima no estaba tan alta, y he aprendido a valorar más mi trabajo" (MI-2). "Con el Premio se da uno cuenta de que eso que estaba haciendo uno como que valía la pena" (MI-5). "El Premio me sirvió para darme más confianza; me llenó de satisfacción personal y profesional que me motiva para continuar trabajando" (MI-4).

En directa relación con la motivación, los maestros también expresan que el premio generó en ellos un **mayor compromiso** con su trabajo. Así, ocho (8) maestros dijeron que el reconocimiento público generó en ellos mayor responsabilidad. Según una de las maestras, "...uno se da cuenta de que está frente a un país y que todo el mundo como que lo está mirando, así como con lupa: éste qué hace, qué fue lo que hizo, cómo lo hizo... Ahora yo soy la gran maestra y no voy a salir con una bobada. Yo tengo que seguir avanzando para ir mejorando y también dar lo mejor de uno [sic.], tanto a la institución como a las personas" (GM-2). Además, para cuatro (4) maestros, recibir el Premio Compartir hace que tomen conciencia de la importancia de su rol para sus comunidades y el país y de la contribución que pueden hacer ellos desde su labor cotidiana. Una de las profesoras premiadas dice, por ejemplo: "El hecho de que lo reconozcan a uno como Maestro Ilustre significa que nosotros tenemos algo que darle al país" (MI-4).

La motivación y el compromiso se relacionan también con la visión que los maestros premiados tienen del Premio. Lo ven como un evento trascendental en sus vidas, que los deja con una marca para siempre. Tres (3) de ellos expresan en sus entrevistas que siempre van a ser los Grandes Maestros o los Maestros Ilustres, y en este sentido piensan que el compromiso y la motivación serán también de por vida.

Otro efecto personal que los galardonados relacionan directamente, aunque con menor frecuencia, con sus instituciones se refiere al vínculo con ellas. Dos (2) maestras premiadas identifican como uno de los efectos del Premio Compartir un **mayor arraigo institucional**. Con esto se refieren a que el Premio hizo que ellas fortalecieran sus vínculos con sus colegios, debido a un sentimiento de responsabilidad y gratitud por las instituciones. Así, una de las profesoras dice: "Lo que está haciendo el Premio es como ubicarme más en mi

espacio, en mi entorno, para poder ir mejorando lo que estaba haciendo y para que lo que yo haga le sirva a la gente. Me siento muy agradecida con la institución, agradecida porque confiaron en mí. Siento mucha responsabilidad porque no quiero que se sientan defraudados” (MI-2). En estos dos casos también se observa que el fortalecimiento del vínculo institucional se relaciona con que sienten que, mediante el Premio, han ayudado a fortalecer sus instituciones. En este sentido los logros institucionales y personales se mezclan, y el sentimiento de pertenencia aumenta. Como dice la otra profesora: “Me tocaría cambiarme de colegio para acortar la distancia entre la casa y el trabajo, pero no; no lo voy a hacer porque la institución ha logrado algo. Si yo voy a otro colegio posiblemente allí me toque con tiza y tablero otra vez, porque no voy a encontrar nada de lo que yo quiero y que ya he logrado conseguir” (GM-2).

Un último efecto que llega a la institución, aunque mencionado sólo por uno (1) de los compañeros de trabajo de uno de los maestros premiados, se refiere a la **mayor integración** del profesor premiado y sus compañeros a partir del Premio. El profesor dice en su entrevista: *“Ha habido un cambio, un cambio bueno. El profesor [premiado] hace algún tiempo trabajaba casi solo y los compañeros de la misma área se quejaban de eso; decían que él sabía mucho pero que era egoísta. Ahora eso cambió; ahora al profe se le ve con los compañeros, trabajando en área, discutiendo cosas” (DGM-3).*

Como único efecto negativo mencionado en las entrevistas y que puede afectar a las instituciones en las que laboran los maestros, para cuatro (4) de los diecisiete maestros premiados los nuevos compromisos generados por el Premio **interfieren con su vida cotidiana**, tanto la laboral como la personal. En lo laboral, los maestros premiados tienen que cumplir nuevos compromisos que les impiden cumplir con sus labores profesionales como lo hacían antes; y en lo personal anotan una disminución del tiempo libre. En palabras de una de las maestras premiadas, *“... la vida personal se me acabó; el Premio rompió mi cotidianidad. No volví a ser como la misma persona, no volví a tener una vida como reposada, ni pude volver con calma al aula. Yo estaba perfectamente en mi aula y cualquiera... ‘Vea, que pase al teléfono...’ y no, eso no dejaban ni siquiera trabajar con los muchachitos y me iban a enloquecer” (GM-1).*

4. Efectos en otras instituciones escolares

Un efecto que fue frecuentemente registrado por los maestros y que indica la influencia que llegan a tener los galardonados en instituciones distintas a aquellas donde trabajan se relaciona con el desarrollo de lo que denominan actividades de **socialización de experiencias**. Doce (12) de los diecisiete maestros premiados de la muestra mencionan que, por cuenta de Compartir, han efectuado actividades en las que han dado a conocer sus proyectos fuera de sus instituciones. Mencionan talleres, charlas, conferencias y participación en congresos y encuentros sobre educación, todos dirigidos a maestros y directivos docentes. Una de las maestras premiadas cuenta cómo realizan estas actividades: *“La socialización la hacemos básicamente con charlas; hacemos charlas y talleres: una charla inicial sobre el Premio y después hacemos la socialización de la experiencia, presentando lo que nosotros hicimos para merecer estar en el Premio”* (MI-1).

Igualmente los maestros premiados han actuado como profesores en programas y proyectos de **formación de maestros**. Es decir, en algunos casos los maestros premiados se han convertido en formadores de maestros. Cinco (5) de los diecisiete maestros premiados hablan de esto, en términos como los siguientes: *“A partir de eso [el Premio] me dieron unas horas para que dictara investigación educativa en la universidad de Córdoba y últimamente me abrieron también un espacio los sábados y domingos para trabajar con profesionales no licenciados que necesitan hacer cursos para dictar clases en sus áreas respectivas. Para esto hacen un curso de pedagogía en la universidad, que es el que yo dicto”* (MI-1).

C. EFECTOS EN LA COMUNIDAD

1. En la comunidad educativa del maestro

No logramos detectar un amplio efecto del Premio en las comunidades educativas, sectoriales o regionales a las que pertenecen los maestros, más allá de su propia institución escolar. Sólo dos (2) de los maestros premiados y dos (2) de sus colegas mencionaron el **reconocimiento a las comunidades a las que pertenecen los galardonados**. Este reconocimiento tiene diferentes formas. Por un lado, para las dos maestras premiadas y para uno de los compañeros de un profesor galardonado, el Premio se convirtió en un galardón para la región a la que pertenecen. Su ciudad, su departamento e incluso su región recibieron reconocimiento gracias al Premio. Una de estas maestras dice: *“Yo no estaba muy consciente del impacto que para un pueblo tiene un Premio de éstos. Calarcá, el Quindío y Antioquia sentían el Premio como suyo. La gente me decía: Gracias, Antioquia te lo agradece”* (GM-1). En el otro caso, refiriéndose a una de las premiadas que trabaja en un colegio para niños sordos, una de sus compañeras indica que el Premio tuvo un efecto de reconocimiento a esta comunidad particular: *“Haber ganado el Premio COMPARTIR no solamente implicó muchísimo para ella como persona, sino también sirvió para mostrarle*

al resto del país que los sordos también aprenden matemáticas” (MI-3).

2. En la sociedad en general

Más bien encontramos menciones importantes a efectos del Premio para la sociedad en general. Las personas entrevistadas señalaron, por ejemplo, que el Premio ha tenido un importante efecto en la **revaloración de la profesión docente** por parte de la sociedad en general. Esta revaloración fue mencionada por doce (12) de los diecisiete maestros premiados entrevistados, dos (2) de los doce docentes directivos y tres (3) de los nueve compañeros de los galardonados. Con esto se refieren a que el Premio ha ayudado a recuperar el estatus de los docentes como profesionales, a reconocer la importancia social de su rol y la buena calidad de su trabajo. Este fenómeno se da tanto en los mismos maestros como en la comunidad en general. En el primer caso, uno de los premiados

señala: “Cuando participé en la convocatoria del Premio, en todo ese proceso que tiene el Premio Compartir, fue que me di cuenta de que en realidad los maestros hacemos un montón de cosas, pero a veces no creemos que las cosas son tan valiosas, tan importantes y que pueden ayudar” (MI-2). Por su parte, la revaloración desde el exterior se revela en la posibilidad de que la gente en general adquiera una nueva imagen de los maestros. En palabras de una de las profesoras galardonadas, “...la profesión docente está en un estatus muy inferior. Los maestros están muy decepcionados, desmoralizados. De pronto [el Premio] sí impactó [sic.] en la mirada hacia el maestro. Ya no se ve como una persona que no está preparada, sino como una persona reconocida” (MI-4).

3. En la gran comunidad de maestros

El Premio también influye en la comunidad general de maestros, pues los galardonados hacen una importante labor de estímulo a otros maestros para que se presenten a la convocatoria. Once (11) de los diecisiete maestros premiados de nuestra muestra mencionan este efecto. Al respecto, una galardonada dice que “...muchos maestros lo han hecho ya [presentarse al Premio] y se han animado, o si no lo han hecho por lo menos han empezado a hacer algo bueno.” Esta maestra considera también que de esta manera los

premiados han “...colocado [sic.] un granito de arena en muchos maestros aquí en Antioquia” (MI-3). Como lo observa la profesora, la motivación para que otros maestros participen en el Premio se relaciona también con un mejoramiento en su práctica pedagógica.

V. DISCUSIÓN

El Anexo 2 muestra un resumen numérico de los testimonios recogidos en la presente parte de este proyecto de evaluación de impacto del Premio Compartir. El resumen muestra que escuchamos y observamos un total de setenta y cuatro (74) testimonios de efectos muy positivos que el Premio parece tener en las *aulas de clase* de los maestros que participan y ganan algún galardón. Comienzan con la corroboración de que en las clases de estos maestros lo más común es encontrar que sus proyectos Compartir están en desarrollo y dan lugar a prácticas de aula activas y a uso de materiales innovadores. Sólo unos pocos casos

(dos en nuestra muestra) mostraron aulas aún tradicionales en sus prácticas. La mayoría de los maestros y de las observaciones de clase producen evidencia de uso de recursos tecnológicos y de estrategias pedagógicas que fomentan la independencia del alumno ante el maestro, como el trabajo en grupo. Igualmente encontramos información importante relacionada con una mayor horizontalidad de las relaciones entre maestros y alumnos. Los testimonios de los estudiantes parecen especialmente reveladores en términos de las ventajas que ven para su aprendizaje en las acciones de sus maestros galardonados. El Premio Compartir parece, pues, estar atrayendo la participación de maestros que están separándose de lo tradicional en pedagogía y creando relaciones con sus estudiantes que favorecen especialmente su aprendizaje. Una extensión clara de este hallazgo es que, a su vez, éste es el tipo de maestros y de proyectos pedagógicos que Compartir está contribuyendo a divulgar y a presentar como modelos a otros maestros del país.

La siguiente sección del resumen (ver Anexo 2) muestra que muchos maestros y demás personas entrevistadas coincidieron en señalar la importancia que el Premio Compartir llega a tener para las *instituciones escolares*. En total recogimos ciento sesenta y cinco (165) testimonios referentes a efectos importantes y positivos del Premio en las instituciones donde laboran los maestros galardonados y en otras instituciones. Sólo

obtuvimos cuatro (4) testimonios negativos. Los efectos aparecen desde el nivel general institucional del colegio del maestro galardonado, hasta la forma como estos efectos se extienden a otras instituciones por medio de la socialización y la formación profesional de otros maestros. Pasan por los beneficios que reciben profesores de la institución de donde proviene el galardonado pero que no han participado en el Premio, e incluyen –desde luego– los efectos que tocan directamente a los ganadores. Éstos últimos refuerzan los hallazgos del primer informe de impacto del Premio (2.002) y enfatizan el compromiso de los ganadores con la labor educativa y con la institución escolar particular, como resultado del Premio.

El amplio rango de efectos descrito incluye lo intangible, como la mejora de la imagen general de la institución del galardonado y la correspondiente motivación de cuantos laboran en ella, así como el efecto de autoevaluación en los colegas, al contar con un

modelo reconocido. Pero también demuestra un fuerte impacto real, uno de los más mencionados, en el cambio en las prácticas pedagógicas y curriculares de otros maestros por medio del ejemplo y de la formación directa por parte del galardonado.

Finalmente, el resumen de resultados (ver Anexo 2) presenta aquellos que influyen en las *comunidades*. Aunque la pregunta original de nuestro estudio aludía a efectos en las comunidades a las cuales pertenecen los profesores galardonados, más allá de las instituciones en donde laboran, no encontramos evidencia amplia de esto. Sólo cuatro (4) testimonios hablan de reconocimiento no sólo para el maestro y su colegio, sino para la comunidad local. De resto hay referencias a la revaloración de la profesión docente en la sociedad en general y, de nuevo, al estímulo igualmente general que el Premio representa para que todos los maestros del país cambien, mejoren y participen en la convocatoria del Premio. Estos hallazgos, sin embargo, deben sumarse a los que presentamos en el primer informe del presente proyecto (2.002), en el que los testimonios acerca de este tipo de influencia fueron muy numerosos y provenían también de una variedad de maestros que no habían participado en el Premio.

La presente parte de nuestro proyecto de evaluación del impacto del Premio Compartir ha

permitido enfocar nuestra atención específicamente en los maestros ganadores de algún
galardón o nominados al Premio y su influencia real en la educación del país. Los hallazgos parecen indicar que la influencia que el Premio tiene en las instituciones escolares de donde proceden estos maestros es amplia y concreta en términos de estimular el cambio en las prácticas pedagógicas existentes allí. Esta influencia comienza, desde luego, con el tipo de proyectos y de maestros que el Premio atrae por medio de su convocatoria y que logra destacar y mostrar como modelos; pero se extiende en forma significativa a los salones de clase de otros maestros, colegas de los ganadores. También localizamos alguna indicación de la potencialidad que tiene un maestro ganador de influir en cambios curriculares que permeen lo pedagógico en toda su institución escolar. Éste, el de las instituciones de los ganadores, puede entonces constituir el blanco más importante al que está llegando el Premio en la actualidad, cuando consideramos si la influencia del Premio va o no más allá de destacar esfuerzos de maestros individuales en el país.

Referencias

Fundación Compartir (2.001). Tercera entrega del Premio Compartir al Maestro. Bogotá: Fundación Compartir

CIFE – Universidad de los Andes (2.002). Primer informe de evaluación del Premio Compartir al Maestro: Influencia del Premio Compartir en las concepciones de los maestros acerca de su quehacer profesional.

ANEXO 2
RESUMEN DE RESULTADOS

MUESTRA		8	9	12	9	30	TOTAL	
		Ganadores	Nominados	Dir.docentes	Colegas	Estudiantes	TESTIMONIOS	-
E F E C T O S E N A U L A S	Materiales descritos en proyectos	6						6
	Estrategias pedagógicas descritas	7						7
	Estrategias consistentes con proyectos	8						8
	Estrategias no consistentes	2					2	
	Uso de recursos tecnológicos	1						1
	Trabajo en grupo	1				2		3
	Valoración de trabajo estudiantil		6			1		7
	Mejor vínculo con estudiantes		8	3	4	2		17
	Alumnos: Se aprende más					9		9
	Interés del maestro por que todos comprendan					5		5
Buen clima en el aula					7		7	
Igualdad de quienes no saben					3		3	
Autonomía estudiantil					1		1	
							2	74
E F E C T O S E N I N S T I T U C I O N E S	Toda la institución, premiada		8	6				14
	Mejor imagen institucional		3	6				9
	Motivación de la institución			2				2
	Recursos para la institución		3	3		3		9
	Impacto curricular			2				2
	Interés y curiosidad en colegas		4	9	8			21
	Revaloración de galardonados		4					4
	Cambio en prácticas pedagógicas		5	3	9			17
	Formación a compañeros		5	4	3			12
	Motivación para el Premio		3	3	3			9
	Autoevaluación: otros maestros			1				1
	Reconocimiento a la labor		17					17
	Reconocimientos específicos		5	1				6
	Motivación para mejorar		14					14
	Más compromiso con el trabajo		8					8
	Mayor arraigo institucional		2					2
Integración con compañeros					1		1	
Interferencia: vida personal y laboral		4				4		
Socialización de experiencias fuera de la institución		12					12	
Formación de maestros en otras instituciones		5					5	
							4	165
C O M U N I D A D E S	Reconocimiento a comunidades locales		2		2			4
	Revaloración de la profesión		12	2	3			17
	Estímulo a maestros en general para cambiar/mejorar		11					11
								32



Cuarto informe de evaluación del Premio Compartir al Maestro

**CALIDAD DE LOS PROYECTOS ESCRITOS PRESENTADOS
POR LOS MAESTROS**

Claudia Lucía Ordóñez

José Fernando Mejía

Marzo de 2.003

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	3
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	4
III. METODOLOGÍA	4
A. MUESTRA	4
B. VARIABLES	6
C. PROCEDIMIENTO	9
IV. RESULTADOS	10
A. CALIDAD DE LOS PROYECTOS (Pregunta #1)	10
B. RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS-AUTORES Y LAS VARIABLES DE CALIDAD Y LENGUAJE DE LOS PROYECTOS (Preguntas #2 y #3)	13
C. RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS Y LOS AÑOS EN QUE SE PRESENTARON (Pregunta #3)	20
D. LOS PRINCIPALES PREDICTORES DE LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS (Preguntas #2 y #3)	21
V. DISCUSIÓN	23

I. INTRODUCCIÓN

La Fundación Compartir creó en 1.998 el Premio Compartir al Maestro, con el fin de promover una más justa valoración social de la profesión docente, rendir homenaje a los maestros sobresalientes del país y apoyar y promover la profesionalización de la docencia (Fundación Compartir, 2.001). Para el efecto, desde ese año Compartir lanza anualmente una convocatoria a los maestros para que informen acerca de los proyectos pedagógicos que han realizado y que consideran interesantes. Esto lo exige Compartir en un ensayo corto, para el desarrollo del cual se dan instrucciones cada año. En el presente informe presentamos los resultados de un proceso estadístico de evaluación de los ensayos, dentro de un proyecto total de investigación en el que buscamos evaluar el impacto del Premio Compartir en tres áreas de influencia en la educación en el país: en las concepciones de los maestros acerca de su quehacer profesional; en la calidad de la educación en general a través de la acción de los maestros galardonados; y en la calidad de los proyectos escritos enviados por maestros que han participado en la convocatoria del Premio.

Centramos la evaluación concerniente a esta última área de evaluación en calificar los ensayos enviados por los maestros tanto en su *contenido* como en aspectos significativos y formales de su

redacción. Nos propusimos evaluar, a través de los escritos, tanto la posible influencia que tiene

Compartir en la calidad pedagógica de nuestros salones de clase, en razón de las características de los proyectos que atrae por medio de la convocatoria del Premio (contenido pedagógico), como la que pueda tener en el desarrollo de las habilidades escritas en los maestros (aspecto comunicativo-formal de los ensayos).

Con el objeto de lograr estos propósitos fue necesario diseñar un instrumento adecuado para la evaluación de los escritos y un proceso de evaluación que asegurara su confiabilidad. Así, fijamos los criterios verdaderamente utilizables para la evaluación de las propuestas, limitándolos a aquellos en los cuales se logró dicha confiabilidad (ver Informe #2, 2.002).

En el presente informe damos cuenta de los resultados del análisis estadístico que realizamos luego de asegurar este primer paso de diseño y confiabilidad del instrumento de evaluación, e interpretamos estos resultados.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Por medio de la evaluación de los ensayos, nos propusimos contestar las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se evalúan los proyectos escritos enviados a la convocatoria del Premio Compartir a la luz de los estándares de calidad exigidos en ella, durante los años 1.999, 2.000 y 2.001?
- ¿Qué relaciones hay entre los niveles de calidad observados y las características profesionales y de origen de los maestros que postulan sus proyectos (género, años de experiencia, nivel de escalafón, región del país, tipo de institución escolar, ubicación de la institución en región urbana o rural y área académica del proyecto)?
- ¿Qué cambios ha habido en la calidad de los proyectos presentados por los maestros a lo largo de los 3 años?

III. METODOLOGÍA

A. Muestra

Realizamos un muestreo de proyectos escritos para diferentes estratos de interés en la investigación durante los años 1.999, 2.000 y 2.001. La muestra básica fue aleatoria y estratificada proporcionalmente, con base en las variables género, región y área académica.

Consideramos las siguientes nueve (9) regiones del país:

1. Bogotá
2. Zona cafetera
3. Cali
4. Centro
5. Costa Atlántica
6. Medellín, Bello, Itagüí y Envigado
7. Occidente
8. Orinoquía y Amazonia
9. Santanderes y Cesar

Las áreas académicas que en las que clasificamos los proyectos fueron las siguientes:

1. Ciencias sociales, educación ética y religiosa
2. Educación artística, educación física y otras
3. Lenguas
4. Matemáticas, ciencias, informática, técnicas
5. Preescolar y básica primaria

La muestra incluyó el 20% de todos los proyectos presentados durante los 3 años, para un número de aproximadamente seiscientos (600). La logramos tomando 200 ensayos de cada año, así:

1. Aproximadamente 150 no seleccionados, que escogimos proporcionalmente como explicamos arriba.
2. Aproximadamente 20 finalistas (todos los de cada año).
3. Aproximadamente 30 pre-clasificados no finalistas, que escogimos por medio de un muestreo aleatorio simple.

Como explicamos en el Informe #2 (2.001) del presente proyecto, a partir del proceso de diseño y aseguramiento de la confiabilidad del instrumento de evaluación de los ensayos, decidimos variar ligeramente la muestra total. Consideramos importante incluir en ella todos los proyectos galardonados y un grupo de proyectos de maestros que se han presentado consecutivamente en los tres años blanco de nuestra investigación, quienes probablemente habrán intentado variar sus proyectos para mejorarlos y volver a participar.

Los nuevos proyectos sumaron aproximadamente 100 más, razón por la cual procedimos a sacar de la muestra original, por medio del azar simple, 100 proyectos para remplazarlos con los nuevos. Este procedimiento permite que la proporcionalidad original se mantenga con un cambio mínimo, de acuerdo con las reglas de la probabilidad, de modo que confiamos en haber logrado una muestra semejante a la que propusimos inicialmente.

Después de localizar y de evaluar todos los proyectos localizados, la muestra quedó en un número final de 541 proyectos, debido a imposibilidad de localizar algunos, especialmente de los dos primeros años, imposibilidad para leerlos o errores en la numeración de algunos proyectos que resultaron ser copias de otros. De ellos 176 fueron presentados para la convocatoria de 1.999, 179 para la de 2.000 y 186 para la de 2.001, con lo cual logramos una muestra equilibrada de los tres años en estudio. Presentamos otras características de la muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Características de la muestra (n=541)

Número de proyectos por año de presentación	1.999 176		2.000 179		2.001 186				
Número de proyectos por galardón obtenido	Ninguno 483	Gran Maestro 3	Maestro Ilustre 8	Nominado 47					
Número de proyectos por género del autor	Femenino 333			Masculino 208					
Número de proyectos por tipo de institución	Privada 88	Pública 438	Mixta 9	Otras 3					
Número de proyectos por región	Bogotá 84	Cafetera 51	Cali 29	Centro 98	C. Atlánt. 80	Antioq. 38	Occ. 82	Ori /Ama Sant/Ces 31	Ces 48
Número de proyectos por ubicación de la institución	Urbanas 394				Rurales 144				
Número de proyectos por área académica	Presc/Prim 192		Lenguas 75		Mat/Cien/Info 107		Soc/Éti/Rel 80		Gim/Arte/Otras 87

Las instituciones representadas en mucho mayor número son las públicas (438 contra 88 privadas en la muestra), lo cual probablemente corresponde aproximadamente a la proporción entre todos los maestros de la educación privada y pública que se han presentado al Premio durante los tres años estudiados (más o menos 89% contra 11%). Igualmente hay entre ellas muchas más urbanas que rurales (394 contra 144), más o menos 64% contra 36%. En tipo de instituciones, pues, así como en términos de los tipos de galardones y las áreas académicas, la muestra parece aproximadamente proporcional a lo que es posiblemente la población total de proyectos de los tres años en estudio.

B. Variables

1. Variables descriptivas de la calidad de los ensayos y variables dependientes

Las variables que describen la calidad de los ensayos son las que contestan las preguntas de investigación de dos maneras: contestan la pregunta #1 por medio de sus estadísticas descriptivas; y contestan las preguntas #2 y 3 como variables dependientes cuya variabilidad se predice por medio de un modelo estadístico de regresión múltiple que incluye las variables independientes.

La matriz de evaluación de ensayos resultante de la primera fase de esta parte de nuestro proyecto (ver Anexo 1) las variables de calidad, divididas en dos partes según criterios de contenido (v.gr. si el proyecto indica un problema pedagógico resuelto, una estrategia coherente para resolverlo y una evaluación de resultados) y de forma (v.gr. si el documento escrito expresa clara y coherentemente las ideas y utiliza adecuadamente las convenciones gramaticales, de puntuación y ortográficas del castellano). Cuatro (4) evaluadores calificaron los proyectos de la muestra después de haber logrado niveles aceptables de confiabilidad entre calificadores (ver informe #2, 2.002).

Las variables de la matriz, que se utilizan en el presente análisis, son las siguientes:

a) *Puntaje total de calidad*, que se refiere al contenido de los proyectos y es un promedio simple (total posible = 60 puntos) de las siguientes variables componentes (cada una con un puntaje posible de 0 a 5):

- *Enunciado del problema pedagógico* (descripción de un problema pedagógico de aula claro y concreto y que salga de un contexto que permita entender su origen).
- *Enunciado general de la estrategia de solución* (idea general que defina la estrategia pedagógica que se siguió para solucionar el problema, coherente con el problema y con una descripción posterior, más concreta, de los pasos para realizarla).
- *Pasos que conforman la estrategia de solución* (lista de pasos concretos y coherentes con el enunciado general de la estrategia o con el problema).
- *Puesta en práctica sistemática de la estrategia* (descripción de la aplicación de la estrategia que asegure que se aplica realmente e indique algún grado de sistematización de la aplicación, como la repetición de la estrategia misma o de alguno de sus pasos con un propósito pedagógico explícito o el uso de cualquier tipo de registro cualitativo o cuantitativo de lo que ocurre al aplicarla).
- *Cambios en la estrategia durante el proceso* (descripción de cambios efectuados en el camino de aplicación de la estrategia, que pueden llegar a su modificación y/o complejización).
- *Análisis de la información durante el proceso* (reflexión del maestro acerca del funcionamiento de la estrategia en relación con el problema pedagógico tratado y el aprendizaje de los alumnos, que adquiere más valor a medida que se hace con los estudiantes o que lleva a una modificación consciente y razonada de la estrategia misma).

- *Resultados de la aplicación de la estrategia* (enunciado de resultados coherentes con el problema que se trata de resolver y con mayor cantidad de puntos si se miden de alguna manera).
- *Análisis de estos resultados* (reflexión sobre resultados que parta o no de registros cualitativos o cuantitativos y hable acerca de lo logrado y de las formas de continuar trabajando).
- *Comunicación de lo hecho a otros* (descripción de la forma como se comunica lo hecho y lo logrado a otros, dentro y fuera de la institución educativa).
- *Conocimientos del profesor en el área académica* (evidencia de conocimientos del profesor en su área académica, desde la mera mención de expertos o concepciones hasta la distinción y evidencia de aplicación de concepciones diversas).
- *Conocimientos pedagógicos del profesor* (evidencia de conocimientos del profesor en lo pedagógico, desde la mera mención de expertos o concepciones hasta la distinción y evidencia de aplicación de concepciones diversas).
- *Conocimientos del profesor acerca de sus alumnos* (evidencia de conocimiento del maestro acerca de sus alumnos y/o su contexto, adecuado al diseño de la estrategia pedagógica descrita).

b) *Puntaje total de uso del lenguaje*, igualmente un promedio simple (total posible = 20 puntos) de las siguientes variables componentes (cada una con un puntaje posible de 0 a 4), que indican facilidad de interpretación y forma correcta del texto:

- Ortografía
- Vocabulario
- Puntuación
- Construcción de oraciones
- Coherencia

2. Variables independientes

Como lo indican las preguntas de investigación, interesa a esta parte del estudio determinar cuáles de las siguientes variables independientes son buenos predictores de la calidad de los ensayos:

a) Para contestar la pregunta #2...

- Variables categóricas de origen de los maestros-autores de los proyectos de la muestra: género, región del país, tipo de institución escolar, ubicación de la institución en región urbana o rural y área académica.
- Variables continuas indicadoras de profesionalidad de los maestros: años de experiencia y nivel de escalafón

b) Para contestar la pregunta #3: Año de presentación (1.999, 2.000 ó 2.001)

C. Procedimiento

Para analizar estadísticamente los datos que recogimos de la evaluación de los ensayos y contestar las preguntas de investigación, seguimos el siguiente procedimiento:

Para contestar la primera pregunta acerca de la evaluación de los proyectos 1.999, 2.000 y 2.001 a la luz de los estándares de calidad exigidos por la convocatoria, realizamos análisis descriptivo de la distribución, promedios y variación para las variables en estudio en la muestra. Los resultados se presentarán en forma de tablas y gráficos.

Para contestar la segunda y tercera preguntas acerca de las posibles relaciones entre los niveles de

calidad de los ensayos, las características de origen de los maestros que postulan sus proyectos y el año en que se presentaron realizamos modelos sucesivos de regresión múltiple tomando como variable dependiente el puntaje total de calidad de los ensayos. Escogimos las variables independientes de interés para los modelos de regresión usando tres (3) criterios: El primero fue la información obtenida de análisis descriptivos, que mostraremos más adelante y que indicó variables de interés a partir de la variabilidad de los datos de las variables independientes en relación con los puntajes totales de calidad y uso del lenguaje; el segundo fue el poder predictivo de cada variable por sí sola, en modelos de regresión simple con el puntaje de calidad; el tercer criterio fue el comportamiento de cada variable en un modelo en el cual se incluyeron todas las variables independientes.

IV. RESULTADOS

A. CALIDAD DE LOS PROYECTOS (Pregunta #1)

La Tabla 2 presenta un resumen de las estadísticas descriptivas básicas para las variables de calidad de los ensayos de nuestra muestra. El primer dato interesante es el hecho de que de los 541 ensayos evaluados, 148 recibieron un puntaje de 0 en todas las variables de calidad, a pesar de que pudieron ser evaluados en su parte de lenguaje. Esto se debió a que no cumplían la condición de ser proyectos pedagógicos de aula. O no eran pedagógicos, o no eran proyectos sino ensayos teóricos sobre educación o, en algunos casos, parecían ser proyectos de aula pero no contenían ninguno de los elementos que buscábamos en ellos o eran imposibles de entender.

Después de esto la tabla presenta, en general, promedios muy bajos en todas las variables de calidad evaluadas en nuestra muestra de proyectos. Esto puede observarse primero que todo en el puntaje total de calidad, cuyo promedio llega sólo a 15,05 sobre el total posible de 60 puntos. Igual pasa con las variables componentes, para las cuales la de promedio más alto corresponde al enunciado del problema pedagógico (2,45 sobre un total posible de 5 puntos).

Entre las variables componentes, algunos promedios especialmente bajos pueden hablar de las características de calidad que están más ausentes de los proyectos pedagógicos de los maestros que participan en el Premio Compartir: En nuestra muestra de proyectos están más que todo ausentes los cambios en la estrategia propuesta, el análisis de información durante el proceso, el análisis de resultados, la comunicación de lo hecho y los conocimientos del profesor en el área académica. Tampoco se caracterizan los proyectos de la muestra por un alto conocimiento de los maestros acerca de pedagogía o acerca de sus alumnos y su contexto. La muestra de proyectos parece, pues, contener más que todo elementos estrictamente básicos: un problema, una estrategia para solucionarlo que se aplica y el enunciado de unos resultados.

Tabla 2: Estadísticas descriptivas para las diferentes variables de calidad de los ensayos (n=541; n puntajes totales de 0 calidad=148)

	Rango	Media	Desviación Estándar
PUNTAJE TOTAL DE CALIDAD DEL PROYECTO (sobre 60 puntos)	0-42	15,05	11,15
Enunciado del problema pedagógico	0-5	2,45	1,88
Enunciado general de la estrategia de solución	0-5	2,24	1,95
Pasos que conforman la estrategia de solución	0-5	2,30	1,94
Puesta en práctica sistemática	0-4	1,53	1,10
Cambios en la estrategia durante el proceso	0-5	0,21	0,78
Análisis de la información durante el proceso	0-4	0,19	0,64
Resultados de la aplicación de la estrategia	0-5	2,01	1,56
Análisis de resultados	0-5	0,71	1,11
Comunicación de lo hecho	0-5	0,78	1,31
Conocimientos del profesor en el área académica	0-5	0,77	1,16
Conocimientos pedagógicos del profesor	0-5	1,02	1,28
Conocimientos acerca de los alumnos y su contexto	0-5	1,00	1,43
PUNTAJE TOTAL DEL USO DEL LENGUAJE (sobre 20 puntos)	0-19	13,70	2,41
Ortografía	0-4	2,99	0,70
Vocabulario	0-4	3,01	0,60
Puntuación	0-4	2,53	0,62
Construcción de oraciones	0-4	2,49	0,63
Coherencia del texto	0-4	2,68	0,65

Lo siguiente que muestra la Tabla 2 es una alta variabilidad de los puntajes de calidad más altos de la muestra, con desviaciones estándar entre 1,56 y 1,95 puntos y una de 11,15 en el puntaje total de calidad. Lo opuesto ocurre con las desviaciones estándar en las variables de uso del lenguaje, que son bajas (entre 0,60 y 0,70 puntos) para las variables componentes y sólo de 2,41 puntos para el puntaje total.

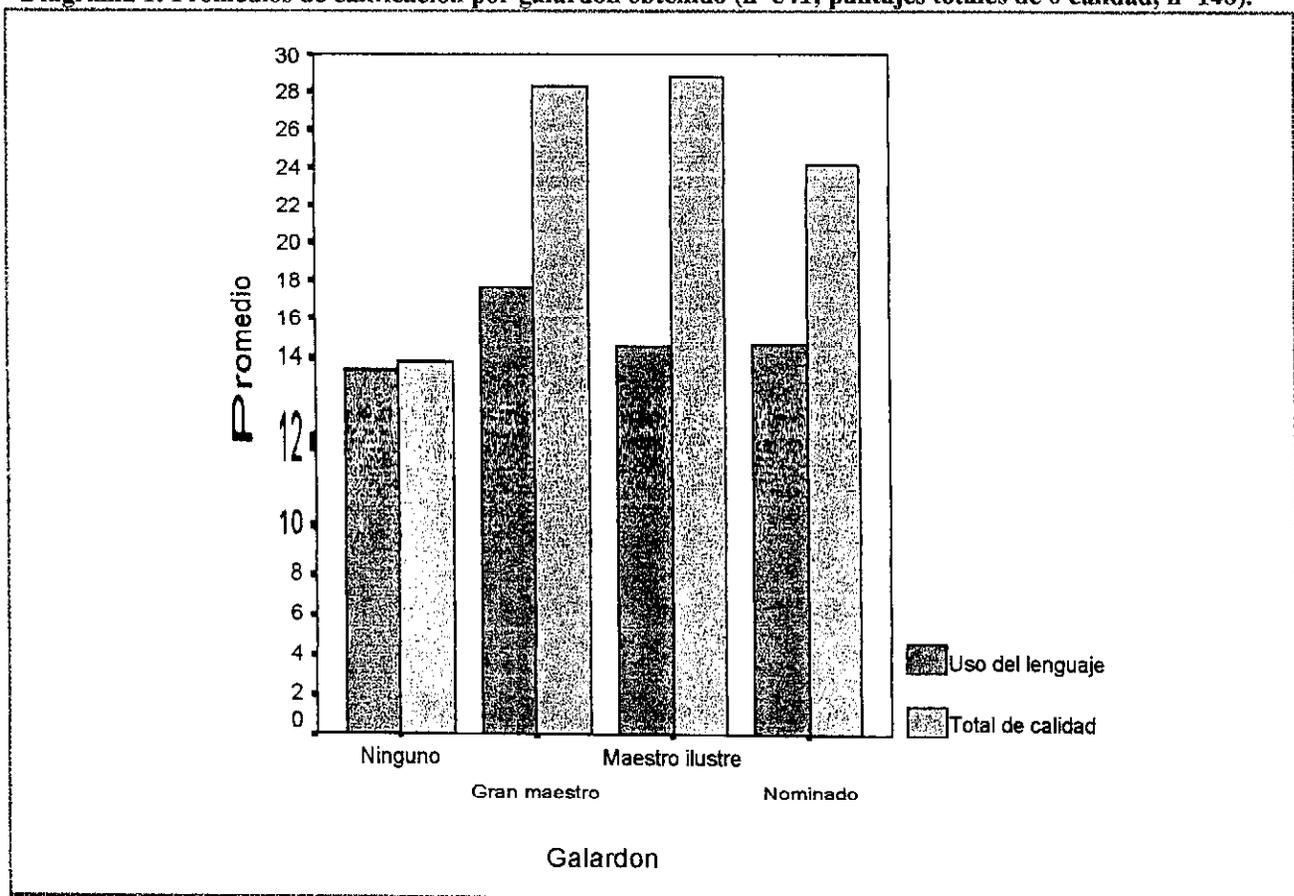
Dos nuevos despliegues visuales nos ayudan a entender mejor la distribución de los proyectos de la muestra. La Tabla 3 y el Diagrama 1 presentan los números de proyectos por galardón recibido y sus correspondientes promedios en los puntajes total de calidad y total de uso del lenguaje. Muestran, como debíamos esperar, una gran diferencia entre los promedios de puntaje total de calidad obtenidos por los proyectos galardonados y nominados, más altos, y los no nominados. Obviamente el grupo de los no nominados contiene todos los proyectos calificados con 0 en calidad en nuestra muestra. Los puntajes totales de uso del lenguaje no varían demasiado, aunque

hay una ligera ventaja en el promedio de los proyectos de los tres (3) grandes maestros. Esto puede servir para mostrar la importancia que tiene una escritura clara y coherente en la calificación de la calidad de los proyectos.

Tabla 3: Promedios de calificación por galardón obtenido (n=541; n puntajes totales de 0 calidad=148; n Ningún galardón=483; n Gran Maestro=3; n Maestro Ilustre= 8; n Nominado=47)

	Galardón			
	Ninguno	Gran maestro	Maestro Ilustre	Nominado
Puntaje total de calidad	14	28	29	24
Puntaje total del uso del lenguaje	14	18	15	15

Diagrama 1: Promedios de calificación por galardón obtenido (n=541; puntajes totales de 0 calidad, n=148).



B. RELACIÓN ENTRE LAS DIVERSAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS-AUTORES Y LAS VARIABLES DE CALIDAD Y LENGUAJE DE LOS PROYECTOS (Preguntas #2 y #3)

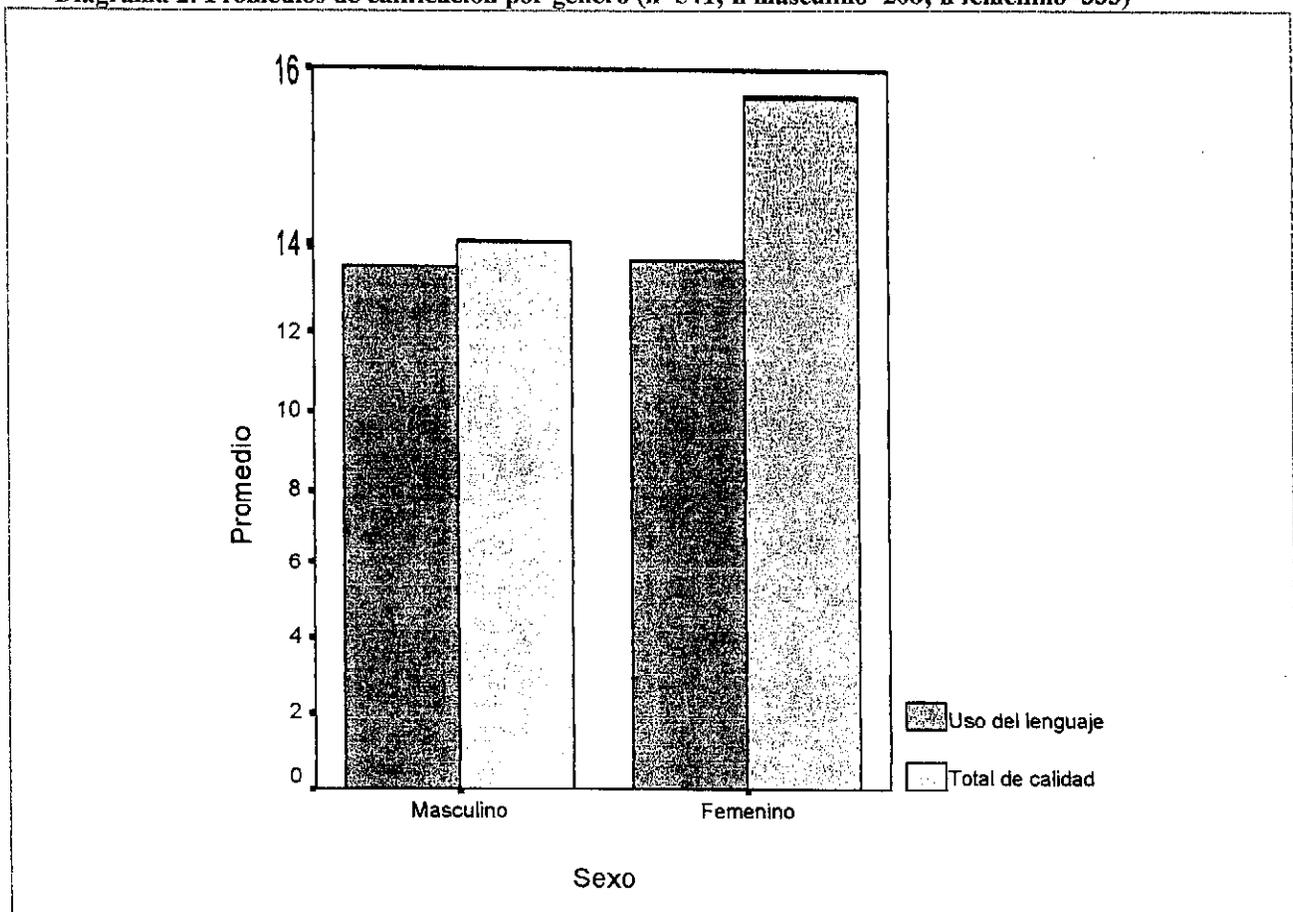
1. Relación entre calidad de los proyectos y características de origen de los maestros-autores (Pregunta #2, variables categóricas)

En esta sección presentaremos las estadísticas descriptivas que indican relaciones entre las siguientes variables de origen de los maestros-autores y los puntajes de calidad de los proyectos de la muestra en estudio: género, región del país, tipo de institución escolar, ubicación de la institución en región urbana o rural y área académica del proyecto. Para comenzar, la Tabla 4 y el Diagrama 2 presentan los promedios de calidad según género de los autores.

Tabla 4: Promedios de calificación por género (n=541; n masculino=208; n femenino=333)

	Género	
	Masculino	Femenino
Puntaje total de calidad	14	16
Puntaje total del uso del lenguaje	14	14

Diagrama 2: Promedios de calificación por género (n=541; n masculino=208; n femenino=333)



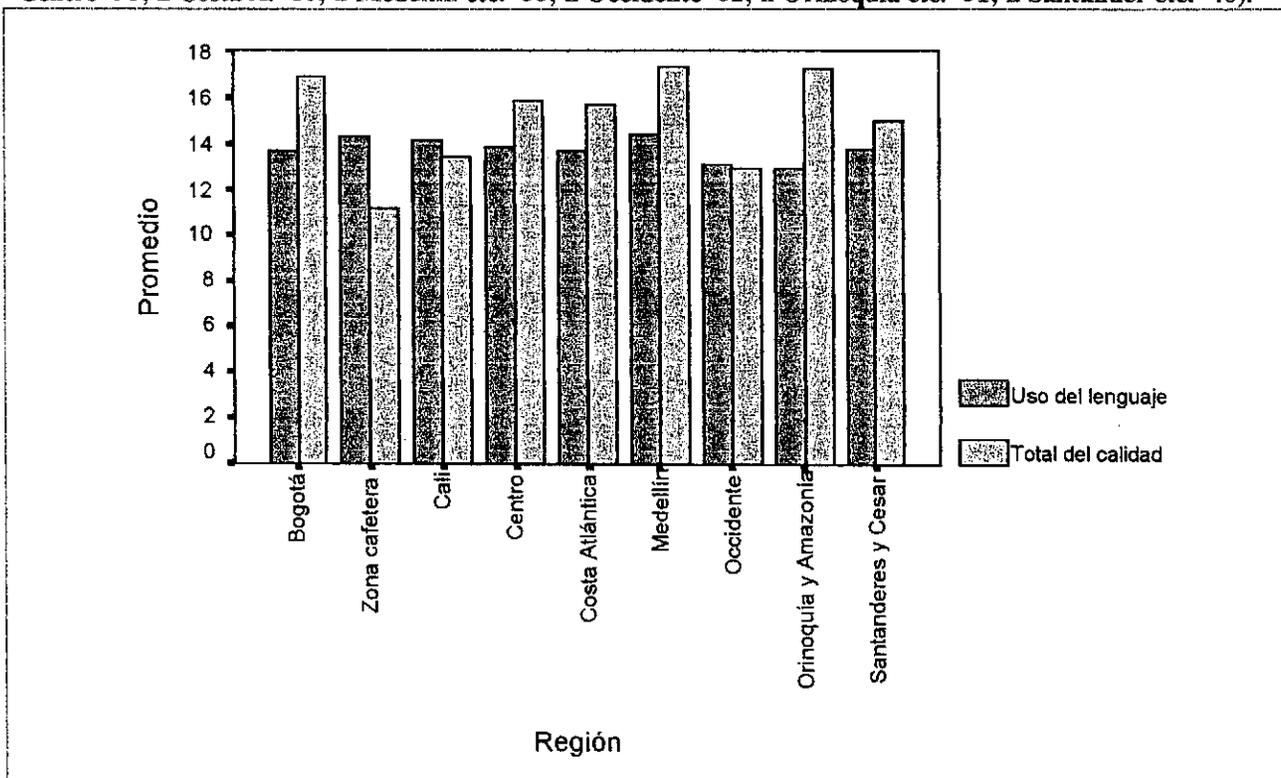
La tabla y el diagrama muestran una diferencia pequeña entre los promedios de los puntajes de calidad de hombres y mujeres, y ninguna para los de puntajes totales de uso del lenguaje. Es bueno recordar aquí, que aunque vemos promedios muy parejos entre calidad y uso del lenguaje, el puntaje total de calidad más alto posible es de 60 puntos, mientras el de uso de lenguaje es de 20.

La Tabla 5 y el diagrama 3 presentan los promedios de calidad y uso del lenguaje por región del país considerada en la muestra. De nuevo no aparecen diferencias considerables entre los promedios de calidad o de uso del lenguaje a través de las diferentes regiones. El rango va de 11 a 17 puntos, de nuevo promedios en general bajos si tenemos en cuenta el máximo posible de 60. El promedio más bajo de calidad es el de la Zona Cafetera, sin inclusión de Medellín y sus alrededores. Los más altos, y al mismo nivel, corresponden a Bogotá, Medellín y sus alrededores y –sorprendentemente– la Orinoquia y la Amazonia. Es posible que los maestros de estas regiones estén respondiendo innovadoramente a los retos que les presenta la diversidad de su población. Como antes, los promedios de uso del lenguaje muestran mayor consistencia aún dentro de un panorama de diferencias no pronunciadas y, sobre todo, no generalizadas.

Tabla 5: Promedios de calificación por región (n=541; n Bogotá=84; n Z. Cafetera=51; n Cali=29; n Centro=98; n Costa A.=80; n Medellín etc.=38; n Occidente=82; n Orinoquia etc.=31; n Santander etc.=48).

	Región								
	Bogotá	Zona cafetera	Cali	Centro	Costa atlántica	Medellín, Bello, Itagüi, Envigado	Occidente	Orinoquia y Amazonia	Santanderes y Cesar
Puntaje total de calidad	17	11	13	16	16	17	13	17	15
Puntaje total del uso del lenguaje	14	14	14	14	14	14	13	13	14

Diagrama 3: Promedios de calificación por región (n=541; n Bogotá=84; n Z. Cafetera=51; n Cali=29; n Centro=98; n Costa A.=80; n Medellín etc.=38; n Occidente=82; n Orinoquia etc.=31; n Santander etc.=48).



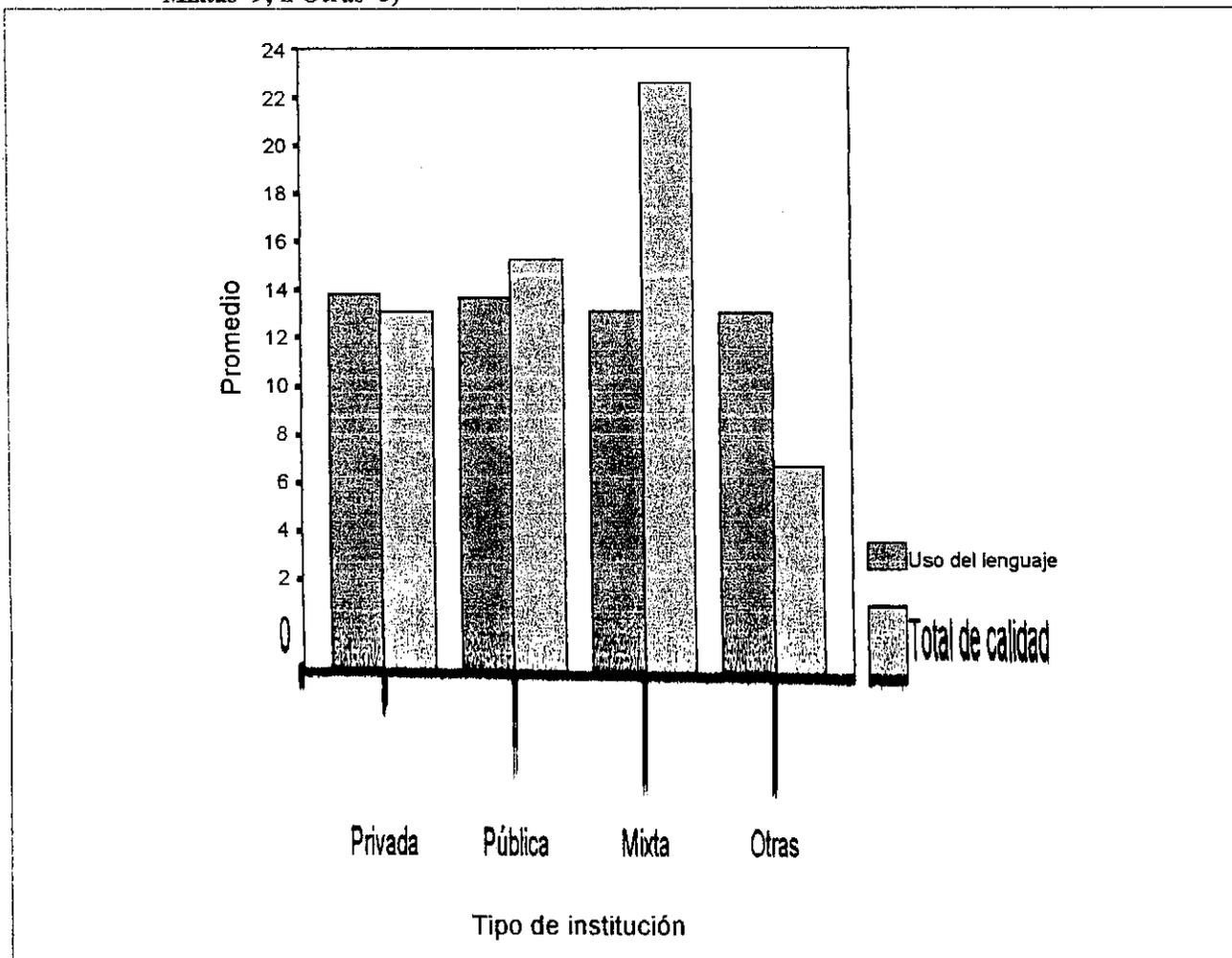
Los promedios de puntajes de calidad por tipo de institución escolar (en la Tabla 6 y el Diagrama 4) nos muestran una imagen un tanto sorprendente. Las instituciones públicas están representadas

masivamente en nuestra muestra, en comparación con las privadas y otras. Sin embargo, no presentan promedios de calidad o uso del lenguaje muy diferentes a los de los otros tipos de instituciones. Las instituciones mixtas presentan resultados bastante más altos que las demás (23 puntos en promedio), pero son bastante pocas en nuestra muestra (sólo 9) y muy probablemente igualmente pocas en la población de todos los proyectos presentados en los tres años en estudio. Al mismo tiempo tres (3) instituciones clasificadas como no pertenecientes al sector público o el privado ni mixtas presentan el promedio de calidad más bajos hasta ahora (7 puntos sobre 60 posibles). Una hipótesis posible para justificar esto es que estas instituciones no sean educativas y, por consiguiente, no trabajen directamente en el aspecto pedagógico de su labor. La clasificación de "otras" resulta, de todas maneras, extraña, y valdría la pena revisar la aceptación de proyectos provenientes de este tipo de instituciones. Como siempre los promedios de uso del lenguaje presentan gran consistencia a través de los diferentes tipos de instituciones.

Tabla 6: Promedios de calificación por tipo de institución (n=541; n Privadas=88; n Públicas=438; n Mixtas=9; n Otras=3)

	Tipo de institución			
	Privada	Pública	Mixta	Otras
Puntaje total de calidad	13	15	23	7
Puntaje total del uso del lenguaje	14	14	13	13

Diagrama 4: Promedios de calificación por tipo de institución (n=541; n Privadas=88; n Públicas=438; n Mixtas=9; n Otras=3)

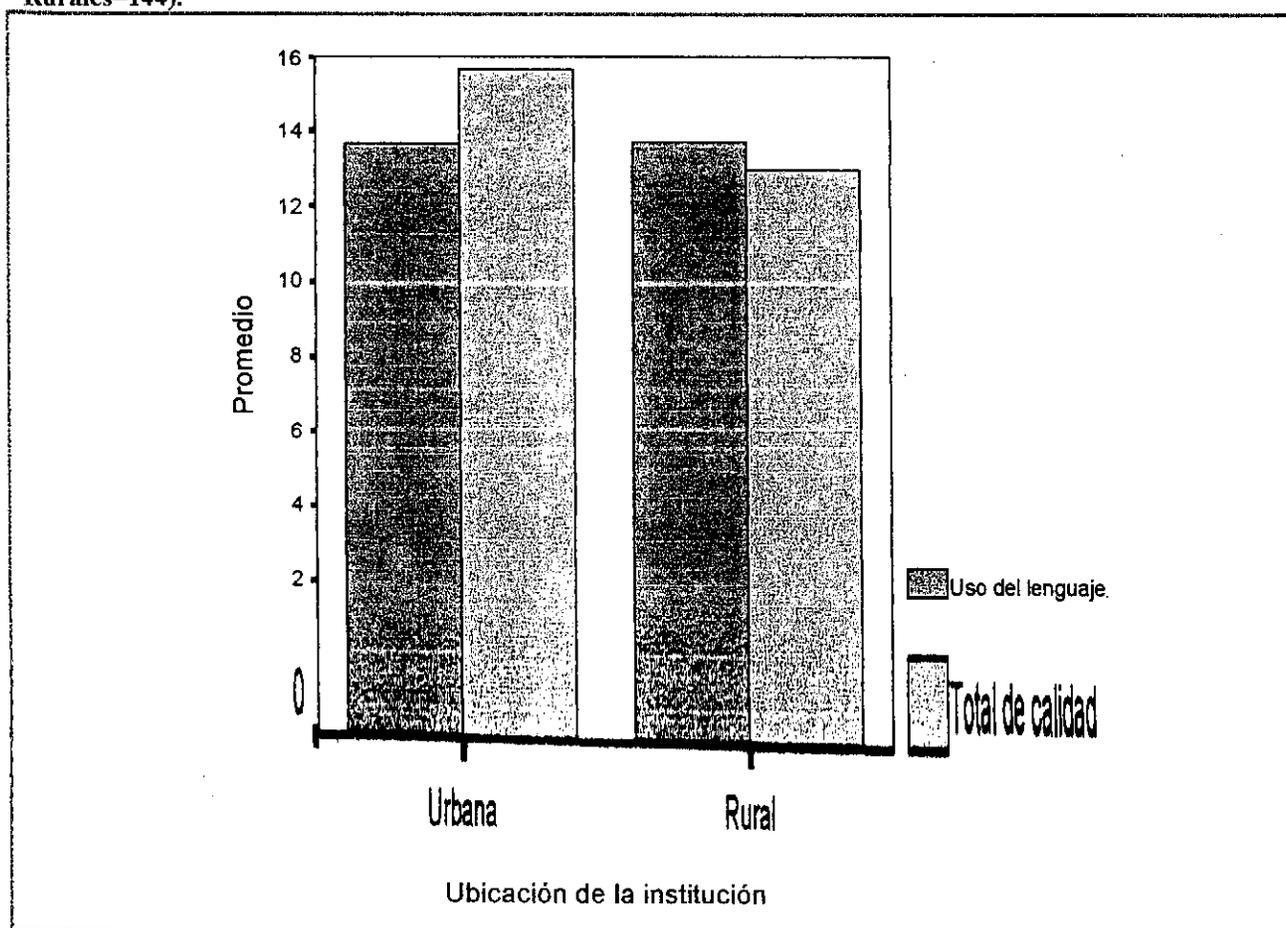


Los promedios de calidad y uso de lenguaje según origen de los proyectos en regiones urbanas o rurales aparecen en la Tabla 7 y el Diagrama 5. El promedio de calidad es bastante mejor en las instituciones privadas (16 contra 13). Esta diferencia parece, hasta ahora, la más grande en todo este análisis descriptivo, aunque no parece muy importante cuando recordamos que el máximo posible es de 60 puntos. El promedio de calidad es exactamente el mismo para ambos tipos de instituciones, 14 puntos sobre un total posible de 20.

Tabla 7: Promedios de calificación por ubicación de la institución (n=541; n Urbanas=394; n Rurales=144).

	Ubicación de la institución	
	Urbana	Rural
Puntaje total de calidad	16	13
Puntaje total del uso del lenguaje	14	14

Diagrama 5: Promedios de calificación por ubicación de la institución (n=541; n Urbanas=394; n Rurales=144).

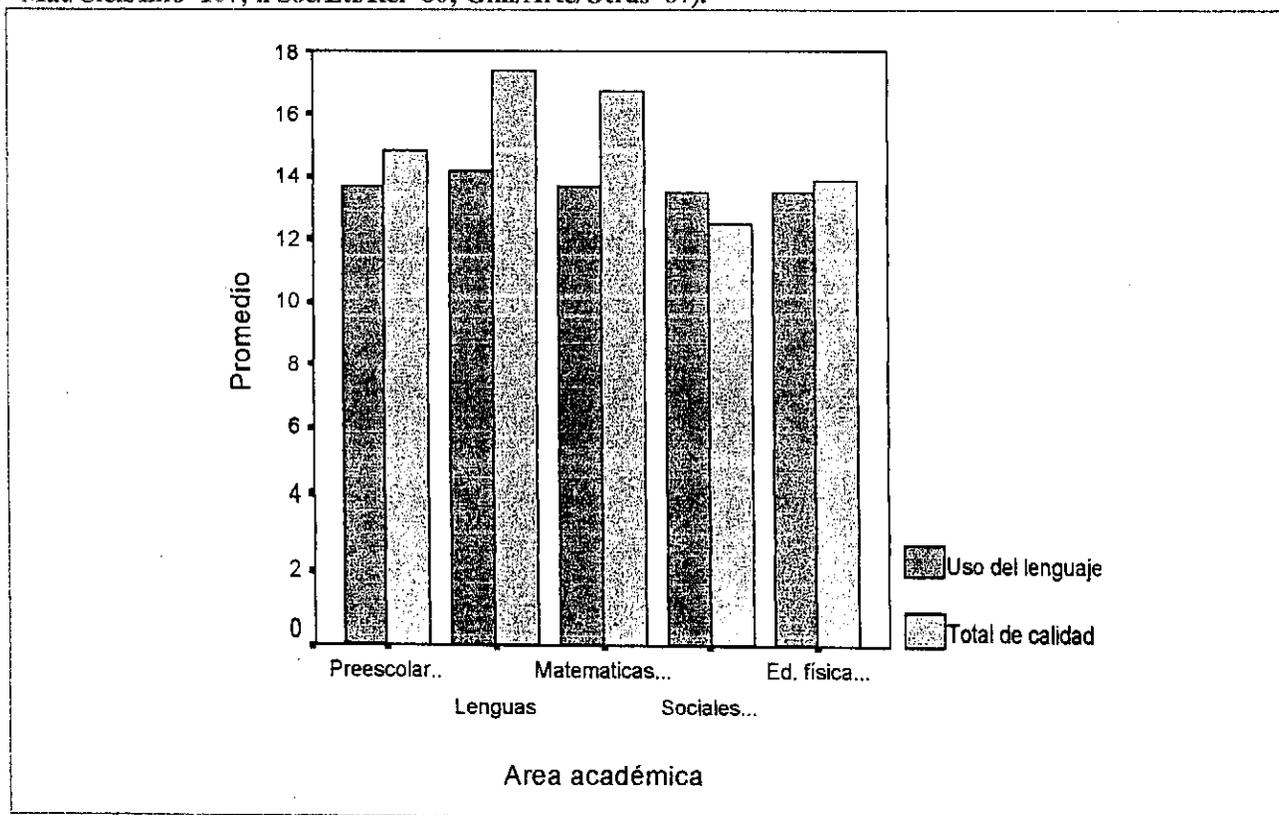


Finalmente, la Tabla 8 y el Diagrama 6 muestran los promedios de calidad y uso del lenguaje por área académica de los proyectos. Los promedios de calidad aparecen bastante bajos, con un máximo de 17 puntos sobre 60 para los proyectos de lenguas y matemáticas/ciencias y un mínimo de 13 para los de ciencias sociales. De nuevo éstas no parecen diferencias demasiado grandes sobre el total posible de puntos. Tampoco son generalizadas a través de las diferentes áreas académicas. Por su parte los puntajes de uso del lenguaje muestran, de nuevo, gran consistencia a través de las diferentes áreas de proyectos (entre 13 y 14 puntos sobre 20 posibles).

Tabla 8: Promedios de calificación por área académica (n=541; n Pres/Prim=192; n Lenguas=75; n Mat/Cien/Info=107; n Soc/Eti/Rel=80; Gim/Arte/Otras=87).

	Área académica				
	Preescolar y primaria	Lenguas	Matemáticas, ciencias e informática	Sociales, ética y religión	Educación física, educación artística y otras
Puntaje total de calidad	15	17	17	13	14
Puntaje total del uso del lenguaje	14	14	14	13	14

Diagrama 6: Promedios de calificación por área académica (n=541; n Pres/Prim=192; n Lenguas=75; n Mat/Cien/Info=107; n Soc/Eti/Rel=80; Gim/Arte/Otras=87).



2. Relación entre calidad de los proyectos y características profesionales de los maestros-autores (Pregunta #2, variables continuas)

Por ser variables independientes continuas, los años de experiencia de los maestros participantes de la muestra y su nivel de escalafón pueden ser analizadas por medio de estadísticas descriptivas (medias, desviaciones estándar y rangos de puntaje) y pueden establecerse correlaciones entre

ellas y las variables dependientes para determinar sus posibles relaciones. La Tabla 9 presenta las estadísticas descriptivas.

Tabla 9: Estadísticas descriptivas para años de experiencia y escalafón de los maestros-autores de los proyectos de la muestra.

	n	Rango	Media	Desviación estándar
Años de experiencia	541	1 - 41	17,80	8,44
Escalafón	527	1 - 14	9,71	3,79

Observamos amplios rangos para ambas variables, especialmente para los años de experiencia de los maestros-autores de los proyectos de la muestra, que van de 1 a 41. El rango de escalafón es el máximo posible, pues incluye los extremos de la escala nacional (1 y 14). Dentro de estos rangos, las desviaciones estándar para ambas variables aparecen también amplias, confirmando su variabilidad. La Tabla 10 presenta las correlaciones entre estas variables y las variables dependientes (calidad y uso del lenguaje).

Tabla 10: Correlaciones entre puntajes generales, años de experiencia y escalafón de los maestros-autores (n=541)

	Puntaje total de calidad	Puntaje total del uso del lenguaje	Años Experiencia	Escalafón
Puntaje total de calidad del proyecto	1,00			
Puntaje total del uso del lenguaje en el ensayo	0,240**	1,00		
Años Experiencia	-0,075≈	0,059	1,00	
Escalafón	0,044	0,065	0,474**	1,00

≈ p < 0,10; * p < 0,05; ** p < 0,01

La tabla de correlaciones muestra relaciones moderadas y significativas entre las dos variables dependientes y las dos independientes. Esto sólo nos ayuda a eliminar una de cada una en la predicción de la calidad de los proyectos: la variable dependiente 'uso del lenguaje', al sumar su correlación significativa con la calidad al hecho de que no da señales de variabilidad en la muestra, y la independiente 'escalafón,' dado que no muestra relación significativa con los puntajes totales de calidad de los proyectos y sí con los años de experiencia de los maestros participantes. Los años de experiencia de los maestros-autores tienen una relación bastante

pequeña en magnitud, pero significativa ($0,075; p < 0,1$); por esto resulta una variable interesante de explorar como predictor de la calidad de los proyectos. Resulta más interesante aún, al comprobar que la correlación es negativa, lo que indica que a mayor cantidad de años de experiencia del maestro, la calidad de su proyecto es menor.

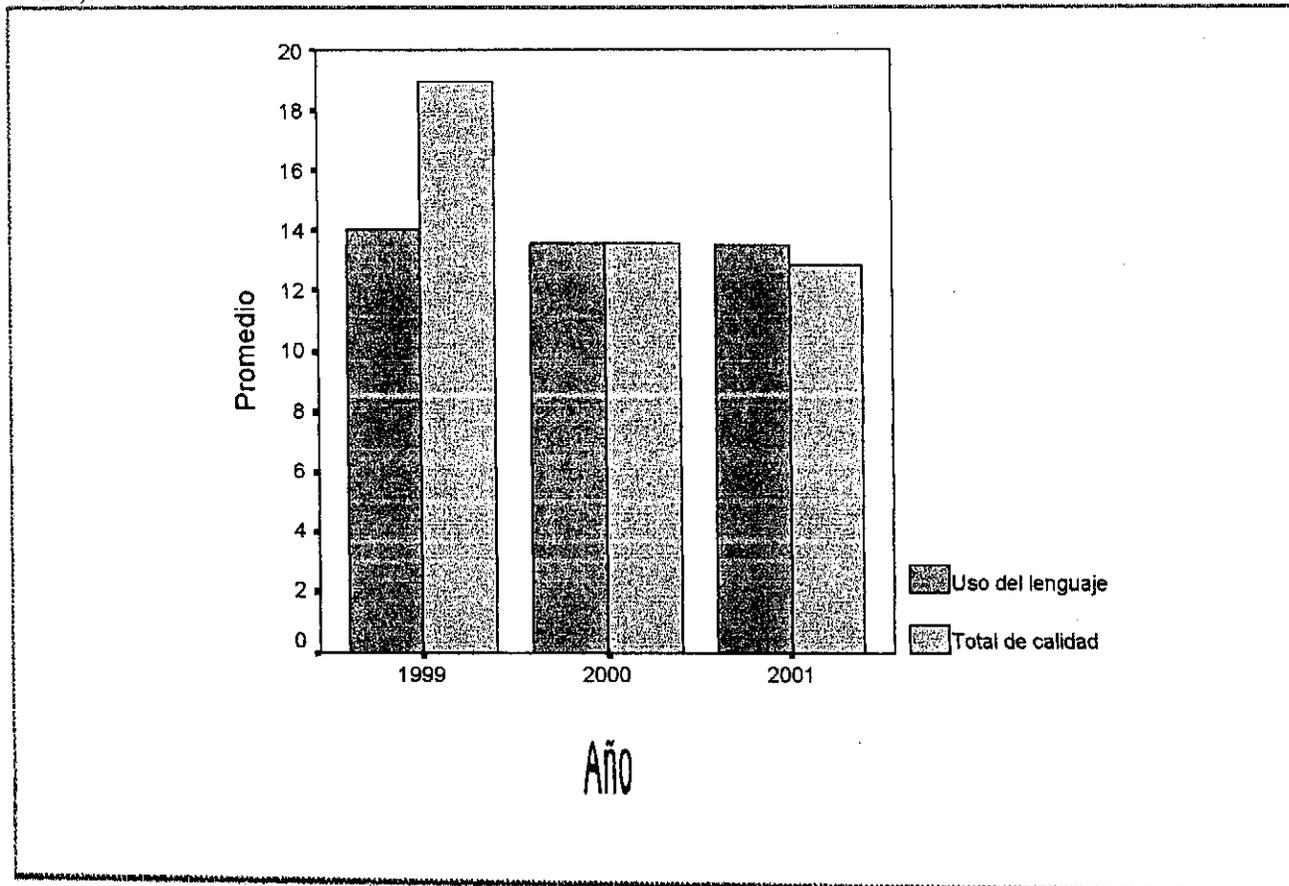
C. RELACIÓN ENTRE CALIDAD DE LOS PROYECTOS Y LOS AÑOS EN QUE SE PRESENTARON (Pregunta #3)

La Tabla 11 y el Diagrama 7 presentan los promedios de puntajes por año en nuestra muestra de proyectos. En dos tipos diferentes de despliegues visuales, observamos por primera vez un hallazgo que puede tener mucha importancia en esta parte del proyecto de evaluación de impacto del Premio Compartir: un promedio considerablemente más alto del puntaje total de calidad para los proyectos de la muestra presentados en el primer año de la convocatoria (1.999), en comparación con los otros dos años. No hay, en cambio, una diferencia importante apreciable entre los promedios de calidad de 2.000 y 2.001 en la muestra. En el puntaje total de uso del lenguaje no se observan tampoco diferencias notables; aparecen, como siempre, bastante consistentes de año a año.

Tabla 11: Promedios de calificación por año de presentación (n=541; n 1.999=176; n 2.000=179; n 2.001=186).

	Año		
	1.999	2.000	2.002
Puntaje total de calidad	19	14	13
Puntaje total del uso del lenguaje	14	13.6	13.5

Diagrama 7: Promedios de calificación por año de presentación (n=541; n 1.999=176; n 2.000=179; n 2.001 =186).



D. LOS PRINCIPALES PREDICTORES DE LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS (Preguntas #2 y #3)

Son pocas, en las estadísticas descriptivas y en las correlaciones presentadas en la sección anterior, las indicaciones importantes de variabilidad en la calidad de los proyectos, mientras que resulta claro que el uso del lenguaje no presenta variabilidad. Claramente el año de presentación resulta interesante, por lo menos en la diferencia considerable en promedios de calidad entre el primero (1.999) y el tercero en el presente estudio (2.001). Luego parecería interesante la variable de ubicación de la institución en una región rural o urbana, porque la calidad de los proyectos de unas y otras varía apreciablemente. Igualmente resulta interesante la variable profesional 'años de experiencia' de los maestros-autores. Las variables que tienen más de dos categorías, como el

área del país o el área académica, no se asocian a variabilidad considerable de la calidad de los proyectos en *todas* o al menos en varias de sus categorías para parecer interesantes. Y definitivamente la variable dependiente ‘uso del lenguaje’ no muestra variabilidad ninguna, por lo que resulta innecesario considerarla como variable dependiente en un estudio estadístico posterior.

En efecto, modelos sucesivos de regresión simple del puntaje total de calidad vs. cada una de las variables independientes corroboraron que las únicas que mostraban algún poder de predicción son las indicadas: año de presentación, específicamente cuando el primer año (1.999) se toma como referencia para entender el comportamiento de los proyectos presentados en los otros dos, localización urbana o rural de la institución donde trabaja el maestro-autor y años de experiencia educativa del maestro. Éstas fueron, entonces, las variables que incluimos en una serie de modelos de regresión múltiple para predecir la calidad de los proyectos en estudio. El resultado del análisis de regresión múltiples se presenta en la Tabla 12.

Tabla 12: Modelos sucesivos de regresión para predecir el puntaje total de calidad del proyecto (n=541).

M O D E L O	Año 2.000			Año 2.001			Urbanas			Experiencia			R ²	F(gl)	p
	β	ee β	t	β	ee β	t	β	ee β	t	β	ee β	t			
1	-5,37	1,15	-4,67 ***	-6,10	1,139	-5,36 ***							5,9	16,89 (2-538)	0,0001
2	-5,26	1,138	-4,62 ***	-6,45	1,131	-5,7 ***	2,73	1,045	2,62 **				7,5	14,464 (3-534)	0,0001
3	-5,31	1,135	-4,68 ***	-6,40	1,129	-5,67 ***	2,88	1,045	2,75 **	-0,11	0,055	-1,98 *	8,2	11,883 (4-533)	0,0001

$\approx p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Como puede verse en la tabla, el modelo con mayor poder de predicción (8,2% de la variabilidad en la calidad de los proyectos presentados durante los tres años en estudio) es el #3, aunque esto no constituye explicación de un porcentaje considerable de la variación. Sin embargo este modelo incluye todas las variables que habíamos considerado de interés, con coeficientes

estadísticamente significativos, lo cual asegura que las variables independientes afectan la calidad de los ensayos. Las magnitudes de los coeficientes, que corresponden a las magnitudes de los efectos de cada, son las mayores entre todos los modelos, y además el modelo es el de mayor precisión, por razón de los errores estándar más pequeños de la tabla.

He aquí la información que proporciona este modelo:

1. Manteniendo constantes las variables 'urbano/rural' y 'años de experiencia' de los maestros-autores -o sea entre proyectos provenientes de colegios solamente urbanos o solamente rurales y de maestros con los mismos años de experiencia- los enviados a la convocatoria en 2.000 recibieron en promedio 5,31 puntos menos de calidad que los proyectos presentados en 1.999. De la misma manera, los proyectos enviados a la convocatoria en 2.001 recibieron en promedio 6,4 puntos menos de calidad que los proyectos presentados en 1.999.

2. Manteniendo constantes las variables 'año de presentación' y 'años de experiencia' de los maestros-autores -o sea entre proyectos provenientes de uno solo de los tres años estudiados y de maestros con los mismos años de experiencia- los enviados de colegios urbanos presentan, en promedio, 2,88 puntos más de calidad en su calificación que los provenientes de instituciones

rurales.

3. Finalmente, manteniendo constantes las variables 'año de presentación' y 'urbano/rural' -o sea entre proyectos provenientes de uno solo de los tres años estudiados y de colegios urbanos o de colegios rurales solamente- cada año de experiencia del maestro-autor se asocia *negativamente*, en promedio, con 0,11 (once centésimas) de punto de calidad en los ensayos.

V. DISCUSIÓN

Los resultados de esta parte de nuestro proyecto de evaluación de impacto del Premio Compartir al Maestro son de alguna manera sorprendentes: En primer lugar, como verdaderos proyectos de innovación pedagógica los de nuestra muestra resultan pobres en calidad, en su conjunto. Por otro lado, variables que el sentido común diría que deberían establecer diferencias entre proyectos de

calidad y proyectos de poca calidad en nuestra muestra, como el uso del lenguaje, el área académica que tratan o la región del país de donde provienen, no lo hacen. Sólo se diferencian significativamente en calidad los proyectos rurales o urbanos. Y por último resulta que los proyectos recibidos por Compartir bajaron en calidad entre los años 1.999 y 2.001 y que entre más años de experiencia de los maestros-autores, menor es la calidad de los proyectos que enviaron durante esos años.

En efecto, el análisis descriptivo de las variables de calidad de la muestra habla de un conjunto de proyectos recibidos durante tres (3) años de convocatoria que se caracterizan, en general, por contener apenas los elementos necesarios para ser llamados proyectos pedagógicos (un problema de aula, una solución por pasos y unos resultados). En una muestra que incluye a todos los galardonados de los tres años del estudio, el puntaje de calidad máximo registrado es sólo de 42 sobre 60 y el promedio de calidad es realmente bajo (15,05 puntos). Los proyectos carecen de sistematicidad en la aplicación de la estrategia pedagógica, de análisis de información durante el proceso, de cambios en el proceso que se basarían en esa sistematicidad y ese análisis de información y de reflexión juiciosa acerca de los resultados de lo hecho. Tampoco dan cuenta de conocimientos profundos de los maestros-autores acerca de su disciplina, acerca de lo pedagógico o acerca de sus estudiantes y su contexto.

Así mismo preocupa el alto porcentaje de proyectos que recibieron calificación de 0 en calidad, por razón de no cumplir las condiciones básicas pedidas en la convocatoria o de ser incomprensibles (27.6% de la muestra). Entre éstos encontramos proyectos de tipo comunitario en las áreas ambiental, de salud, de convivencia, de micro-empresa o de mejoras de la planta física de la institución escolar; proyectos relacionados con escuelas de padres o con formación de maestros; informes de impacto de la acción de un maestro o directivo en una institución escolar; descripciones de colegios o de procesos para su re-orientación o creación; descripciones del manejo de un solo caso de problemática estudiantil; divagaciones filosóficas sobre la educación; recuentos de vida académica de un maestro o directivo y proyectos que nunca se ejecutaron o que se describen a futuro.

También encontramos que la variable 'uso del lenguaje' resulta con calificación promedio baja en la muestra y no sirve para distinguir unos proyectos de otros. A pesar de que los puntajes de calidad muestran una correlación fuerte, positiva y significativa con los de uso del lenguaje (0,47; $p < 0.01$) –lo cual es evidencia de que un proyecto de calidad también es un proyecto coherente, claramente y correctamente escrito–, los puntajes de uso del lenguaje muestran una gran consistencia a través de toda la muestra y al ser mirados desde diversos puntos de vista. Es de recordar que todos los proyectos de la muestra ($n=541$) recibieron evaluación de lenguaje, aun los que tuvieron puntaje de 0 en calidad. Entre todos ellos, un puntaje promedio de 13,7 sobre 20 puntos posibles. Esto no es bueno como puntuación general de maestros que tienen en sus manos el *desarrollo de habilidades de lenguaje* de los niños colombianos, una variable que ha demostrado en la investigación internacional predecir consiste y predominantemente el éxito escolar (Snow et. Al., 1.998). Tampoco resulta tranquilizador pensar que estos bajos resultados no cambian significativamente entre maestros de colegios urbanos y rurales, o provenientes de regiones apartadas del país en comparación con regiones de amplio desarrollo, o encargados del área de lenguaje o de otras áreas del currículo.

De la misma manera en que los proyectos de los años en estudio no presentan diferencias importantes desde el punto de vista del uso del lenguaje, tampoco presentan diferencias

significativas en su calidad por referirse a áreas académicas distintas o por provenir de diversas regiones del país. Además de sorpresivo esto preocupa, teniendo en cuenta que el panorama general de calidad de los proyectos es bajo y que este hallazgo sustenta en forma aun más firme la generalidad de esta característica.

Las variables que sí se relacionan con diferencias en la calidad de los proyectos son su procedencia rural o urbana y la experiencia de los maestros-autores. Aunque no sorprende que los proyectos rurales presenten más baja calidad que los urbanos, sí lo hace que lo hagan también los de los maestros más experimentados. Sin embargo, un repaso de los criterios de calidad exigidos por la convocatoria Compartir y usados aquí para la evaluación de los proyectos señala como deseable un tipo de acción pedagógica que se aleja de lo tradicional y que se lleva a la práctica acompañada de formas de monitoreo y evaluación cercanos a la investigación formal.

Probablemente son los maestros urbanos y los más jóvenes lo que pueden tener acceso a, por ejemplo, programas de formación que los preparen para estas exigencias.

Finalmente, los promedios de calidad de los proyectos decrecen con los años de presentación en estudio. Parecería que en un grupo básicamente auto-escogido de maestros con características particulares -aquellos que optan por enfrentar el reto que imponen las exigencias de la convocatoria Compartir- el primer grupo fue el más selecto. Es posible que a medida que han pasado los años de existencia del Premio y se ha ampliado su promoción, más maestros hayan presentado proyectos, dando lugar a una diversidad mayor y, por consiguiente, a una disminución de la calidad promedio de los proyectos presentados. Esto, sin embargo, también daría algún indicio de que la convocatoria misma no está contribuyendo grandemente a que los proyectos que se presentan mejoren. La diversidad de proyectos que no merecieron puntaje de calidad contribuye a dar sustento a esta hipótesis. Sería deseable que el Premio no sólo localizara buenos proyectos, sino que estimulara a nuestros maestros a crearlos y les diera guías acerca de cómo hacerlo. Esto no parece estar sucediendo, aunque para corroborarlo valdría la pena estudiar la calidad de los proyectos presentados desde 2.002. Igualmente valdría la pena estudiar formas en las cuales la convocatoria Compartir, sus exigencias e instrucciones puedan contribuir más no sólo a la escogencia sino a la verdadera formación de maestros innovadores.

Hay indicaciones en el presente estudio de que puede valer la pena ejercer algunas acciones relacionadas con la convocatoria Compartir a partir de los presentes resultados:

1. Parece importante revisar la claridad de las instrucciones que se dan a los maestros e incluir

detalles sobre la forma en que cada una puede lograrse con la mayor calidad posible.

2. Puede resultar conveniente hacer conocer de los maestros del país los documentos que ha producido Compartir acerca de lo que considera 'profesionalismo' en los docentes.

3. Podría ser bueno considerar un descriptor diferente al de 'ensayo' para el documento que exige la convocatoria y producir una descripción detallada y rigurosa de la forma y el contenido que deben caracterizar este documento.

4. Si se producen nuevas instrucciones, valdría la pena llevar a cabo un estudio piloto de la forma como éstas se reciben e interpretan por parte de una variedad de lectores.

5. Es posible que deban considerarse formas directas de proveer guía a los maestros que desean participar en el Premio, antes de la fecha límite de recepción de documentos, acerca de la forma como deben producir sus texto.

6. Parece lógico pensar que la divulgación de los proyectos destacados que se han recibido ante la convocatoria, en una forma que claramente ilustre la que se espera que tengan los nuevos proyectos, podría resultar efectivo para mejorar la calidad de los proyectos nuevos con base en una 'formación informal' de los participantes potenciales.

Más investigación es necesaria, sin embargo. El mejor modelo de regresión que ajustamos a los datos solamente explica 8,2% de la variabilidad en la calidad de los proyectos. 91.8% queda por explicar. Hay que explorar otras variables posibles, entre las cuales parecería destacarse la naturaleza detallada de la formación de los maestros participantes. Valdría la pena desarrollar una estrategia para categorizar esta formación, de modo que pueda explorarse su posible influencia en la calidad de los proyectos, tal y como se define desde la convocatoria Compartir.

Referencias

CIFE – Universidad de los Andes (2.002). Segundo informe de evaluación del Premio Compartir al Maestro: Matriz de evaluación para proyectos escritos presentados por los maestros.

Fundación Compartir (2.001). Tercera entrega del Premio Compartir al Maestro. Bogotá: Fundación Compartir

Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (Eds.) (1.998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

ANEXO 1
MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA PROYECTOS COMPARTIR

I. CONTENIDO

Instrucciones: Asigne puntos a cada una de las partes siguientes que encuentre en un ensayo producido por un maestro que haya concursado en el premio Compartir.

		CALIDAD				Total puntos
		Hay(1) No(0)	1	2	3	
Problema						
Estrategia	Enunciado general					
	Pasos o acciones específicos					
Ejecución de la estrategia	Puesta en práctica sistemática					
	Cambios aplicados durante el proceso					
	Análisis de información durante el proceso					
Evaluación de la estrategia	Resultados					
	Análisis de resultados					
	Comunicación de lo hecho y/o lo logrado					
Conocimientos del profesor	Del área académica					
	Pedagógicos					
	De los alumnos y su contexto					
Total puntos						/60

II. FORMA, EN RELACIÓN CON EL SIGNIFICADO

Instrucciones: Asigne puntos por aspectos formales de la redacción y su relación con el significado, según indica la tabla.

	(1) No permite comprensión	(2) Dificulta grandemente la comprensión	(3) Tiene problemas, pero permite comprensión general	(4) Muy bien	TOTAL
Ortografía					
Vocabulario					
Puntuación					
Construcción de oraciones					
Coherencia textual					
Total puntos					/20

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CONTENIDO PARA ENSAYOS COMPARTIR

1. No dar puntaje de calidad de contenido a proyectos que...
 - a. No sean proyectos de aula
 - b. No se hayan realizado aún
2. Asignar puntuación para cada uno de los aspectos indicados abajo, BASÁNDOSE ÚNICAMENTE EN LA INFORMACIÓN EXPLÍCITAMENTE EXPRESADA EN EL ENSAYO.
3. Después de asignar un (1) punto por la mera EXISTENCIA de cualquiera de los aspectos que incluye la matriz en su parte de contenido, asignar puntaje de 1 a 4 por CALIDAD. Los siguientes son los criterios para esta última asignación:

Problema (expresado explícitamente como tal)

- Es concreto. (1)
- Coherencia: Sale de un contexto que permite entender su origen. (1)
- Se expresa claramente. (1 ó 2)

Enunciado general de la estrategia

- Coherencia: Es general, en relación con unos pasos o acciones más específicos que lo componen. (1)
- Coherencia: Es coherente con el problema. (1)
- Se expresa claramente. (1 ó 2)

Pasos o acciones específicos que componen la estrategia

- Son concretos. (1)
- Coherencia: Son coherentes con el enunciado general de la estrategia y/o con el problema. (1 ó 2)
- Se expresan claramente. (1 ó 2)

Puesta en práctica sistemática

- Básico para todos: Se ejecuta la estrategia descrita. (1)
- Hay producción de material. (1)
- Se repite la aplicación de la estrategia o alguno de sus pasos, con un propósito. (1)
- Hay algún registro de lo que ocurre al aplicar la estrategia. (1)

Cambios durante el proceso de ejecución de la estrategia

- Hay ligera indicación de cambio en estrategia, posterior a la aplicación de la(s) estrategia(s) inicial(es). (1)
- Hay modificación clara de la estrategia inicial, posterior a la aplicación inicial. (1)
- Hay adición clara de una o más estrategias, posterior a la estrategia inicialmente aplicada. (1)
- Hay clara complejización de estrategias durante el proceso. (1)

Análisis de información producida durante el proceso de ejecución de la estrategia

- Hay indicación de alguna reflexión del maestro acerca de la forma como funcionaron la estrategia o alguno de sus pasos, en términos del aprendizaje de los alumnos. (1)
- Hay reflexión del maestro con los alumnos acerca del funcionamiento de alguna estrategia o paso, con propósitos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. (1)
- Hay reflexión del maestro acerca del funcionamiento de la estrategia o alguno de sus pasos, que produjo cambios en la estrategia. (1 ó 2)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CONTENIDO PARA ENSAYOS COMPARTIR

1. No dar puntaje de calidad de contenido a proyectos que...
 - a. No sean proyectos de aula
 - b. No se hayan realizado aún
2. Asignar puntuación para cada uno de los aspectos indicados abajo, **BASÁNDOSE ÚNICAMENTE EN LA INFORMACIÓN EXPLÍCITAMENTE EXPRESADA EN EL ENSAYO.**
3. Después de asignar un (1) punto por la mera **EXISTENCIA** de cualquiera de los aspectos que incluye la matriz en su parte de contenido, asignar puntaje de 1 a 4 por **CALIDAD**. Los siguientes son los criterios para esta última asignación:

Problema (expresado explícitamente como tal)

- Es concreto. (1)
- Coherencia: Sale de un contexto que permite entender su origen. (1)
- Se expresa claramente. (1 ó 2)

Enunciado general de la estrategia

- Coherencia: Es general, en relación con unos pasos o acciones más específicos que lo componen. (1)
- Coherencia: Es coherente con el problema. (1)
- Se expresa claramente. (1 ó 2)

Pasos o acciones específicos que componen la estrategia

- Son concretos. (1)
- Coherencia: Son coherentes con el enunciado general de la estrategia y/o con el problema. (1 ó 2)
- Se expresan claramente. (1 ó 2)

Puesta en práctica sistemática

Básico para todos: Se ejecuta la estrategia descrita. (1)

- Hay producción de material. (1)
- Se repite la aplicación de la estrategia o alguno de sus pasos, con un propósito. (1)
- Hay algún registro de lo que ocurre al aplicar la estrategia. (1)

Cambios durante el proceso de ejecución de la estrategia

- Hay ligera indicación de cambio en estrategia, posterior a la aplicación de la(s) estrategia(s) inicial(es). (1)
- Hay modificación clara de la estrategia inicial, posterior a la aplicación inicial. (1)
- Hay adición clara de una o más estrategias, posterior a la estrategia inicialmente aplicada. (1)
- Hay clara complejización de estrategias durante el proceso. (1)

Análisis de información producida durante el proceso de ejecución de la estrategia

- Hay indicación de alguna reflexión del maestro acerca de la forma como funcionaron la estrategia o alguno de sus pasos, en términos del aprendizaje de los alumnos. (1)
- Hay reflexión del maestro con los alumnos acerca del funcionamiento de alguna estrategia o paso, con propósitos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. (1)
- Hay reflexión del maestro acerca del funcionamiento de la estrategia o alguno de sus pasos, que produjo cambios en la estrategia. (1 ó 2)

Resultados

- Coherencia: Se relacionan coherentemente con la estrategia y/o el problema. (1 ó 2)

Resultados

- Coherencia: Se relacionan coherentemente con la estrategia y/o el problema. (1 ó 2)
- Son claros y concretos. (1 ó 2)
- Se miden de alguna manera. (1)

Análisis de resultados

- Hay algún tipo de registro cualitativo o cuantitativo de los resultados. (1)
- Hay algún tipo de estimación de cantidades relacionada con el logro de resultados. (1)
- Se mencionan razones u otro tipo de sustentación de los resultados. (1)
- Se hace análisis de las razones (u otro tipo de sustentación) que explican los resultados y/o se indican formas de continuar un proceso de innovación iniciado. (1)

Comunicación de lo hecho y/o lo logrado

- Hay evidencia de reacción de colegas ante el proyecto. (1)
- Hay evidencia de reacción de otros miembros de la misma comunidad educativa (padres, los mismos alumnos, etc.) ante el proyecto. (1)
- Hay evidencia de reacción de miembros de otras comunidades educativas de la localidad o región ante el proyecto. (1)
- Se publican o comunican los resultados, de manera que llegan más allá de la región en donde se encuentra la escuela objeto de la innovación. (1)

Conocimientos del profesor acerca de su área académica

- Se mencionan nombres de expertos, concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay alguna evidencia de aplicación de ideas de expertos, concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)

- Hay distinción entre 2 ó más concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)

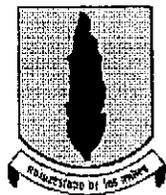
- Hay evidencia de aplicación o de comprensión de la forma como se aplican 2 ó más concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1).

Conocimientos pedagógicos del profesor

- Se mencionan nombres de expertos, teorías o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay alguna evidencia de aplicación de ideas de expertos, teorías o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay distinción entre 2 ó más concepciones teóricas relacionadas con lo pedagógico o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay evidencia de aplicación o de comprensión de la forma como se aplican 2 ó más concepciones teóricas relacionadas con lo pedagógico o prácticas pedagógicas. (1).

Conocimiento del profesor acerca de sus alumnos y su contexto

- Se enuncian características específicas de los alumnos. (1)
- Coherencia: Hay relación entre las características de los alumnos, el problema y/o la estrategia aplicada. (1)
- Se enuncian características específicas del contexto. (1)
- Coherencia: Hay relación clara entre las características del contexto, el problema y/o la estrategia aplicada. (1)



**EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO EN
LA EDUCACIÓN DEL PAÍS**

**Claudia Lucía Ordóñez
Juan Thomas Ordóñez
José Fernando Mejía**

Marzo 2.003

INFORME 1: INFLUENCIA DEL PREMIO EN LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS ACERCA DE SU QUEHACER PROFESIONAL

	GM	MI	N	SG	NP	TOTAL	% /68
NECESIDAD DE RECONOCER LABOR							
Compartir la reconoce y estimula	1	1	7	10	14	33	49%
1. Reconocimiento como razón para participar							
a) Se participa para ser reconocido			7	12		19	
b) Búsqueda de reconocimiento económico	1			5	7	13	
c) Se vuelve a participar para ser reconocido			4			4	
d) Convocatoria para dar reconocimiento		6	5	11		22	
						58	85%
2. Reconocimiento como efecto de participar							
a) Salir del anonimato	2	3	3	3		11	
b) Recompensa		1	1	3		5	
c) Importancia nacional	1	5		3	7	16	
d) Reconocimiento oficial	1	1				2	
e) Reconocimiento de la comunidad educativa	1	3	3	1		8	
f) Beneficios para las instituciones	1	3				4	
g) Satisfacción personal y familiar	1	2	2	2		7	
						53	78%
NECESIDAD DE MEJORAR LA EDUCACIÓN							
1. Profesionalización del docente	1	1	9	4		15	
2. Mejoramiento general de la educación		3	9	5		17	
						32	47%
3. Formas específicas de mejoramiento							
a) Localización de buenos proyectos							
- Proyectos innovadores		1	3	2	9	15	
- Cambio en estudiantes y comunidades		1		1	20	22	
						37	54%
b) Difusión de buenos proyectos							
- Compartir experiencias		3	4	2	5	14	
- Aprender de otros	1	1	8	4		14	
- Participantes difunden su trabajo	2	6	4	13		25	
						53	78%
c) Aprendizaje individual				9		9	13%
d) Mejora de relaciones profesor-alumno							
- Compartir escoge innovación aquí	2	6	8	1	9	26	
- Mejoran como efecto del Premio	1	3	3	1		8	
						34	50%
NECESIDAD DE EVALUAR AL MAESTRO							
1. Autoevaluación	1	3	5	18	7	34	
2. Autovaloración	1	3	1	5	25	35	
						69	100%
3. Importancia de retroalimentación de Compartir	1			12		13	
4. Necesidad de datos específicos sobre proyectos			1	14	8	23	
5. Desmotivación por no recibirla			1	24		25	
						61	90%
6. Evaluación por terceros			2	5		7	
7. Temor a la evaluación por terceros					25	25	
						32	47%
DEBILIDAD EN ESCRITURA							
1. Tienen dificultades para escribir	4	5	6	14	24	53	
2. Compartir ayuda a mejorar la escritura					1	1	
						54	79%

INFORME 2: INFLUENCIA DEL PREMIO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS MAESTROS GALARDONADOS

MUESTRA		8	9	12	9	30	TOTAL
		Ganadores	Nominados	Dir.docentes	Colegas	Estudiantes	TESTIMONIOS +
E F E C T O S E N A U L A S	Materiales descritos en proyectos	6					6
	Estrategias pedagógicas descritas	7					7
	Estrategias consistentes con proyectos	8					8
	Estrategias no consistentes	2				2	
	Uso de recursos tecnológicos	1					1
	Trabajo en grupo	1				2	3
	Valoración de trabajo estudiantil		6			1	7
	Mejor vínculo con estudiantes		8	3	4	2	17
	Alumnos: Se aprende más					9	9
	Interés del maestro por que todos comprendan					5	5
	Buen clima en el aula					7	7
	Igualdad de quienes no saben					3	3
	Autonomía estudiantil					1	1
2							74
E F E C T O S E N I N S T I T U C I O N E S	Toda la institución, premiada		8	6			14
	Mejor imagen institucional		3	6			9
	Motivación de la institución			2			2
	Recursos para la institución		3	3		3	9
	Impacto curricular			2			2
	Interés y curiosidad en colegas		4	9	8		21
	Revaloración de galardonados		4				4
	Cambio en prácticas pedagógicas		5	3	9		17
	Formación a compañeros		5	4	3		12
	Motivación para el Premio		3	3	3		9
	Autoevaluación: otros maestros			1			1
	Reconocimiento a la labor		17				17
	Reconocimientos específicos		5	1			6
	Motivación para mejorar		14				14
	Más compromiso con el trabajo		8				8
Mayor arraigo institucional		2				2	
Integración con compañeros					1	1	
Interferencia: vida personal y laboral		4				4	
Socialización de experiencias fuera de la institución		12				12	
Formación de maestros en otras instituciones		5				5	
4							165
C O M U N I D A D E S	Reconocimiento a comunidades locales		2		2		4
	Revaloración de la profesión		12	2	3		17
	Estímulo a maestros en general para cambiar/mejorar		11				11
32							

INFORME 4: CALIDAD DE LOS PROYECTOS ESCRITOS

Tabla 1: Características de la muestra (n=541)

Número de proyectos por año de presentación	1.999 176		2.000 179		2.001 186				
Número de proyectos por galardón obtenido	Ninguno 483		Gran Maestro 3		Maestro Ilustre 8				
Número de proyectos por género del autor	Femenino 333			Masculino 208					
Número de proyectos por tipo de institución	Privada 88		Pública 438		Mixta 9				
Número de proyectos por región	Bogotá	Cafetera	Calli	Centro	C. Atlánt.	Antioq.	Occ.	Ori./Ama	Sant/Ces
	84	51	29	98	80	38	82	31	48
Número de proyectos por ubicación de la institución	Urbanas 394				Rurales 144				
Número de proyectos por área académica	Presc/Prim 192		Lenguas 75		Mat/Cien/Info 107		Soc/Éti/Rel 80		Gim/Arte/Otras 87

Tabla 2: Estadísticas descriptivas para las diferentes variables de calidad de los ensayos (n=541; n puntajes totales de 0 calidad=148)

	Rango	Media	Desviación estándar
PUNTAJE TOTAL DE CALIDAD DEL PROYECTO (sobre 60 puntos)	0-42	15,05	11,15
Enunciado del problema pedagógico	0-5	2,45	1,88
Enunciado general de la estrategia de solución	0-5	2,24	1,95
Pasos que conforman la estrategia de solución	0-5	2,30	1,94
Puesta en práctica sistemática	0-4	1,53	1,10
Cambios en la estrategia durante el proceso	0-5	0,21	0,78
Análisis de la información durante el proceso	0-4	0,19	0,64
Resultados de la aplicación de la estrategia	0-5	2,01	1,56
Análisis de resultados	0-5	0,71	1,11
Comunicación de lo hecho	0-5	0,78	1,31
Conocimientos del profesor en el área académica	0-5	0,77	1,16
Conocimientos pedagógicos del profesor	0-5	1,02	1,28
Conocimientos acerca de los alumnos y su contexto	0-5	1,00	1,43
PUNTAJE TOTAL DEL USO DEL LENGUAJE (sobre 20 puntos)	0-19	13,70	2,41
Ortografía	0-4	2,99	0,70
Vocabulario	0-4	3,01	0,60
Puntuación	0-4	2,53	0,62
Construcción de oraciones	0-4	2,49	0,63
Coherencia del texto	0-4	2,68	0,65

Tabla 3: Modelos sucesivos de regresión para predecir el puntaje total de calidad del proyecto (n=541).

M O D E L O	Año 2.000			Año 2.001			Urbanas			Años de Experiencia			R ²	F(gl)	p
	β	ee β	t	β	ee β	t	β	ee β	t	β	ee β	t			
1	-5,37	1,15	-4,67 ***	-6,10	1,139	-5,36 ***							5,9	16,89 (2-538)	0,0001
2	-5,26	1,138	-4,62 ***	-6,45	1,131	-5,7 ***	2,73	1,045	2,62 **				7,5	14,464 (3-534)	0,0001
3	-5,31	1,135	-4,68 ***	-6,40	1,129	-5,67 ***	2,88	1,045	2,75 **	-0,11	0,055	-1,98 *	8,2	11,883 (4-533)	0,0001

$\approx p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Información que proporciona este modelo:

1. Manteniendo constantes las variables 'urbano/rural' y 'años de experiencia' de los maestros-autores -o sea entre proyectos provenientes de colegios solamente urbanos o solamente rurales y de maestros con los mismos años de experiencia- los enviados a la convocatoria en 2.000 recibieron en promedio 5,31 puntos menos de calidad que los proyectos presentados en 1.999. De la misma manera, los proyectos enviados a la convocatoria en 2.001 recibieron en promedio 6,4 puntos menos de calidad que los proyectos presentados en 1.999.

2. Manteniendo constantes las variables 'año de presentación' y 'años de experiencia' de los maestros-autores -o sea entre proyectos provenientes de uno solo de los tres años estudiados y de maestros con los mismos años de experiencia- los enviados de colegios urbanos presentan, en promedio, 2,88 puntos más de calidad en su calificación que los provenientes de instituciones rurales.

3. Finalmente, manteniendo constantes las variables 'año de presentación' y 'urbano/rural' -o sea entre proyectos provenientes de uno solo de los tres años estudiados y de colegios urbanos o de colegios rurales solamente- cada año de experiencia del maestro-autor se asocia *negativamente*, en promedio, con 0,11 (once centésimas) de punto de calidad en los ensayos.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta parte de nuestro proyecto de evaluación de impacto del Premio Compartir al Maestro son de alguna manera sorprendentes: En primer lugar, como verdaderos proyectos de innovación pedagógica los de nuestra muestra resultan pobres en calidad, en su conjunto. Por otro lado, variables que el sentido común diría que deberían establecer diferencias entre proyectos de

calidad y proyectos de poca calidad en nuestra muestra, como el uso del lenguaje, el área académica que tratan o la región del país de donde provienen, no lo hacen. Sólo se diferencian significativamente en calidad los proyectos rurales o urbanos. Y por último resulta que los proyectos recibidos por Compartir bajaron en calidad entre los años 1.999 y 2.001 y que entre más años de experiencia de los maestros-autores, menor es la calidad de los proyectos que enviaron durante esos años.

Preocupa el alto porcentaje de proyectos que recibieron calificación de 0 en calidad, por razón de no cumplir las condiciones básicas pedidas en la convocatoria o de ser incomprensibles (27.6% de la muestra). Entre éstos encontramos proyectos de tipo comunitario en las áreas ambiental, de salud, de convivencia, de micro-empresa o de mejoras de la planta física de la institución escolar; proyectos relacionados con escuelas de padres o con formación de maestros; informes de impacto de la acción de un maestro o directivo en una institución escolar; descripciones de colegios o de procesos para su re-orientación o creación; descripciones del manejo de un solo caso de problemática estudiantil; divagaciones filosóficas sobre la educación; recuentos de vida académica de un maestro o directivo y proyectos que nunca se ejecutaron o que se describen a futuro.

Las variables que sí se relacionan con diferencias en la calidad de los proyectos son su procedencia rural o urbana y la experiencia de los maestros-autores. Aunque no sorprende que los proyectos rurales presenten más baja calidad que los urbanos, sí lo hace que lo hagan también los de los maestros más experimentados. Sin embargo, un repaso de los criterios de calidad exigidos por la convocatoria Compartir y usados aquí para la evaluación de los proyectos señala como deseable un tipo de acción pedagógica que se aleja de lo tradicional y que se lleva a la práctica acompañada de formas de monitoreo y evaluación cercanos a la investigación formal. Probablemente son los maestros urbanos y los más jóvenes lo que pueden tener acceso a, por ejemplo, programas de formación que los preparen para estas exigencias.

Finalmente, los promedios de calidad de los proyectos decrecen con los años de presentación en estudio. Parecería que en un grupo básicamente auto-escogido de maestros con características particulares -aquellos que optan por enfrentar el reto que imponen las exigencias de la convocatoria Compartir- el primer grupo fue el más selecto. Es posible que a medida que han pasado los años de existencia del Premio y se ha ampliado su promoción, más maestros hayan presentado proyectos, dando lugar a una diversidad mayor y, por consiguiente, a una disminución de la calidad promedio de los proyectos presentados. Esto, sin embargo, también daría algún indicio de que la convocatoria misma no está contribuyendo grandemente a que los proyectos que se presentan mejoren. La diversidad de proyectos que no merecieron puntaje de calidad contribuye a dar sustento a esta hipótesis. Sería deseable que el Premio no sólo localizara buenos proyectos, sino que estimulara a nuestros maestros a crearlos y les diera guías acerca de cómo hacerlo. Esto no parece estar sucediendo, aunque para corroborarlo valdría la pena estudiar la calidad de los proyectos presentados desde 2.002. Igualmente valdría la pena estudiar formas en las cuales la convocatoria Compartir, sus exigencias e instrucciones puedan contribuir más no sólo a la escogencia sino a la verdadera formación de maestros innovadores.

Hay indicaciones en el presente estudio de que puede valer la pena ejercer algunas acciones relacionadas con la convocatoria Compartir a partir de los presentes resultados:

1. Parece importante revisar la claridad de las instrucciones que se dan a los maestros e incluir detalles sobre la forma en que cada una puede lograrse con la mayor calidad posible.
2. Puede resultar conveniente hacer conocer de los maestros del país los documentos que ha producido Compartir acerca de lo que considera 'profesionalismo' en los docentes.
3. Podría ser bueno considerar un descriptor diferente al de 'ensayo' para el documento que exige la convocatoria y producir una descripción detallada y rigurosa de la forma y el contenido que deben caracterizar este documento.
4. Si se producen nuevas instrucciones, valdría la pena llevar a cabo un estudio piloto de la forma como éstas se reciben e interpretan por parte de una variedad de lectores.
5. Es posible que deban considerarse formas directas de proveer guía a los maestros que desean participar en el Premio, antes de la fecha límite de recepción de documentos, acerca de la forma como deben producir sus texto.
6. Parece lógico pensar que la divulgación de los proyectos destacados que se han recibido ante la convocatoria, en una forma que claramente ilustre la que se espera que tengan los nuevos proyectos, podría resultar efectivo para mejorar la calidad de los proyectos nuevos con base en una 'formación informal' de los participantes potenciales.

Más investigación es necesaria, sin embargo. El mejor modelo de regresión que ajustamos a los datos solamente explica 8,2% de la variabilidad en la calidad de los proyectos. 91.8% queda por explicar. Hay que explorar otras variables posibles, entre las cuales parecería destacarse la naturaleza detallada de la formación de los maestros participantes. Valdría la pena desarrollar una estrategia para categorizar esta formación, de modo que pueda explorarse su posible influencia en la calidad de los proyectos, tal y como se define desde la convocatoria Compartir.

Referencias

SNOW, C., BURNS, S. & GRIMM, P. (Eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.



**IMPACTO DEL PREMIO COMPARTIR EN LOS PROYECTOS PRESENTADOS
A LA CONVOCATORIA**

CLAUDIA LUCÍA ORDÓÑEZ

MAYO 15 DE 2003

MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA PROYECTOS COMPARTIR

I. CONTENIDO

Instrucciones: Asigne puntos a cada una de las partes siguientes que encuentre en un ensayo producido por un maestro que haya concursado en el premio Compartir.

		CALIDAD				Total puntos
		Hay(1) No(0)	1	2	3	
Problema						
Estrategia	Enunciado general					
	Pasos o acciones específicos					
Ejecución de la estrategia	Puesta en práctica sistemática					
	Cambios aplicados durante el proceso					
	Análisis de información durante el proceso					
Evaluación de la estrategia	Resultados					
	Análisis de resultados					
	Comunicación de lo hecho y/o lo logrado					
Conocimientos del profesor	Del área académica					
	Pedagógicos					
	De los alumnos y su contexto					
Total puntos						/60

II. FORMA , EN RELACIÓN CON EL SIGNIFICADO

Instrucciones: Asigne puntos por aspectos formales de la redacción y su relación con el significado, según indica la tabla.

	(1) No permite comprensión	(2) Dificulta grandemente la comprensión	(3) Tiene problemas, pero permite comprensión general	(4) Muy bien	TOTAL
Ortografía					
Vocabulario					
Puntuación					
Construcción de oraciones					
Coherencia textual					
Total puntos					/20

- Son claros y concretos. (1 ó 2)
- Se miden de alguna manera. (1)

Análisis de resultados

- Hay algún tipo de registro cualitativo o cuantitativo de los resultados. (1)
- Hay algún tipo de estimación de cantidades relacionada con el logro de resultados. (1)
- Se mencionan razones u otro tipo de sustentación de los resultados. (1)
- Se hace análisis de las razones (u otro tipo de sustentación) que explican los resultados y/o se indican formas de continuar un proceso de innovación iniciado. (1)

Comunicación de lo hecho y/o lo logrado

- Hay evidencia de reacción de colegas ante el proyecto. (1)
- Hay evidencia de reacción de otros miembros de la misma comunidad educativa (padres, los mismos alumnos, etc.) ante el proyecto. (1)
- Hay evidencia de reacción de miembros de otras comunidades educativas de la localidad o región ante el proyecto. (1)
- Se publican o comunican los resultados, de manera que llegan más allá de la región en donde se encuentra la escuela objeto de la innovación. (1)

Conocimientos del profesor acerca de su área académica

- Se mencionan nombres de expertos, concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay alguna evidencia de aplicación de ideas de expertos, concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay distinción entre 2 ó más concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1)
- Hay evidencia de aplicación o de comprensión de la forma como se aplican 2 ó más concepciones disciplinares o prácticas conocidas. (1).

Conocimientos pedagógicos del profesor

- Se mencionan nombres de expertos, teorías o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay alguna evidencia de aplicación de ideas de expertos, teorías o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay distinción entre 2 ó más concepciones teóricas relacionadas con lo pedagógico o prácticas pedagógicas conocidas. (1)
- Hay evidencia de aplicación o de comprensión de la forma como se aplican 2 ó más concepciones teóricas relacionadas con lo pedagógico o prácticas pedagógicas. (1).

Conocimiento del profesor acerca de sus alumnos y su contexto

- Se enuncian características específicas de los alumnos. (1)
- Coherencia: Hay relación entre las características de los alumnos, el problema y/o la estrategia aplicada. (1)
- Se enuncian características específicas del contexto. (1)
- Coherencia: Hay relación clara entre las características del contexto, el problema y/o la estrategia aplicada. (1)

Tabla 1: Características de la muestra (n=541)

Número de proyectos por año de presentación	1.999 176	2.000 179	2.001 186
Número de proyectos por galardón obtenido	Ninguno 483	Gran Maestro 3	Maestro Ilustre 8
Número de proyectos por género del autor			Nominado 47
Número de proyectos por tipo de institución			Masculino 208
Número de proyectos por región			Femenino 333
Número de proyectos por ubicación de la institución			Privada 88
Número de proyectos por área académica			Pública 438
			Mixta 9
			Otras 3
			Bogotá 84
			Cafetera 51
			Cali 29
			Centro C. Atlánt. 98
			Occ. 82
			Ori./Anna 31
			Antioq. 38
			Sant/Ces 48
			Rurales 144
			Urbanas 394
			Presc/Primaria 192
			Lenguas 75
			Soc/Étit/Rel 80
			Mat/Cien/Info 107
			Gim/Arte/Otras 87

Tabla 2: Estadísticas descriptivas para las diferentes variables de calidad de los ensayos (n=541; n puntajes totales de 0 calidad=148)

	Rango	Media	Desviación estándar
PUNTAJE TOTAL DE CALIDAD (sobre 60 puntos)	0-42	15,05	11,15
Enunciado del problema pedagógico	0-5	2,45	1,88
Enunciado general de la estrategia de solución	0-5	2,24	1,95
Pasos que conforman la estrategia de solución	0-5	2,30	1,94
Puesta en práctica sistemática	0-4	1,53	1,10
Cambios en la estrategia durante el proceso	0-5	0,21	0,78
Análisis de la información durante el proceso	0-4	0,19	0,64
Resultados de la aplicación de la estrategia	0-5	2,01	1,56
Análisis de resultados	0-5	0,71	1,11
Comunicación de lo hecho	0-5	0,78	1,31
Conocimientos del profesor en el área académica	0-5	0,77	1,16
Conocimientos pedagógicos del profesor	0-5	1,02	1,28
Conocimientos acerca de los alumnos y su contexto	0-5	1,00	1,43
PUNTAJE TOTAL DE LENGUAJE (sobre 20 puntos)	0-19	13,70	2,41
Ortografía	0-4	2,99	0,70
Vocabulario	0-4	3,01	0,60
Puntuación	0-4	2,53	0,62
Construcción de oraciones	0-4	2,49	0,63
Coherencia del texto	0-4	2,68	0,65

Tabla 3: Modelos sucesivos de regresión para **Predicir** el puntaje total de calidad del proyecto (n=541).

M O D E L O	Año 2.000			Año 2.001			Urbanas			Años de Experiencia			R ²	F(gl)	p
	β	ee β	t	β	ee β	t	β	ee β	t	β	ee β	t			
1	-5,37	1,15	-4,67 ***	-6,10	1,139	-5,36 ***							5,9	16,89 (2-538)	0,0001
2	-5,26	1,138	-4,62 ***	-6,45	1,131	-5,7 ***		1,045	2,62 **	2,73			7,5	14,464 (3-534)	0,0001
3	-5,31	1,135	-4,68 ***	-6,40	1,129	-5,67 ***		1,045	2,75 **	2,88		-1,98 *	8,2	11,883 (4-533)	0,0001

*** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001