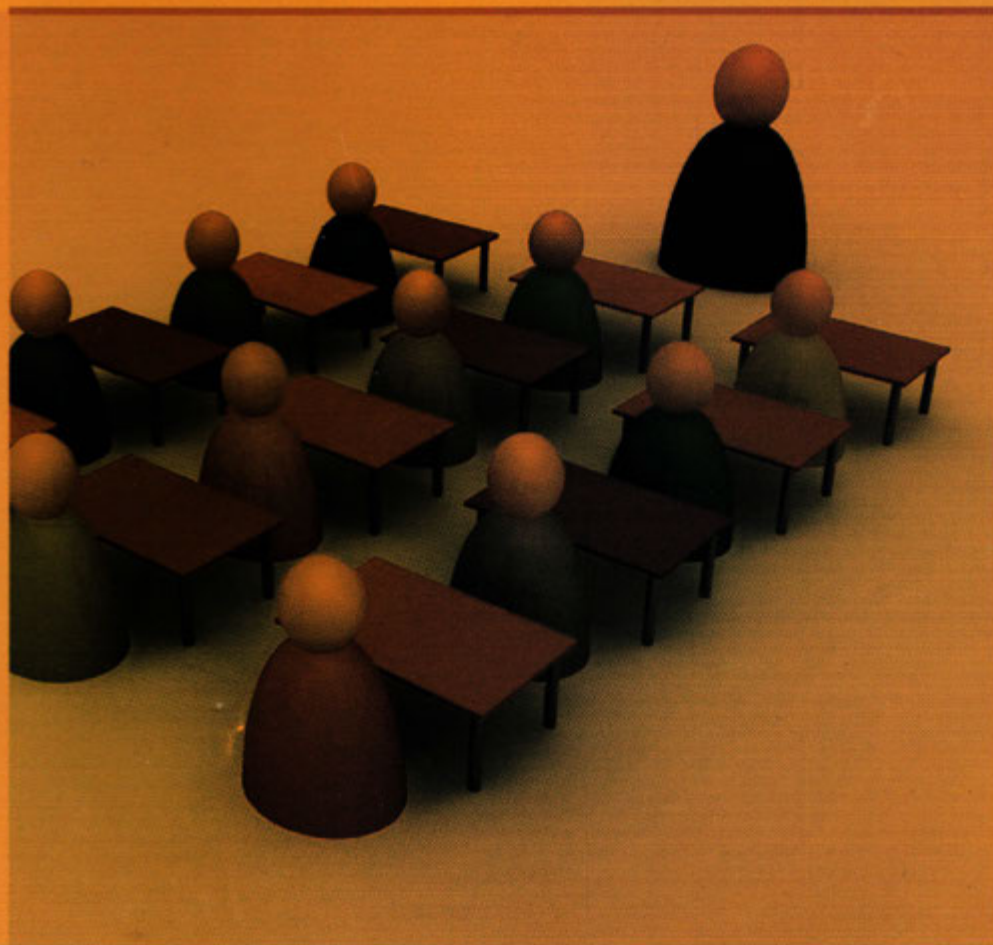


Evaluación Colegios en concesión fase IV

Marco Metodológico y Conceptual



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



IDEP



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

Marco Metodológico y Conceptual



Evaluación Colegios en concesión fase IV
Contrato Interadministrativo SED-IDEP 1813 de 2010

Alcaldesa Designada **Clara López Obregón**

Secretaría de Educación Distrital - SED

Secretario de Educación Distrital **Ricardo Sánchez Ángel**

Subsecretaría de Acceso y Permanencia **Henry León Torres**

Director de Cobertura **Álvaro H. Agudelo Acero**

Equipo Educación Contratada **Martha Lucia León**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Director General **Olmedo Vargas Hernández**

Subdirector Académica **Jorge Alfonso Verdugo**

Coordinador General del Proyecto **Luis Alfredo Leguizamón León**

EQUIPO DE EVALUACIÓN
Hernán Escobedo David
Eleonora Ardila
Edgar Fernando Rodríguez Nieto
María Helena Molano Caro
Gustavo Adolfo Rosas
Jackson Acosta Valdeleon
Yadira Pérez
Oscar Montañez

Compilación **Yadira Pérez**
Carlos Marín

Edición, Diseño y Diagramación **David Andrés Álvarez**

Edición e Impresión **Suministros y Ediciones LCB**

Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. Dorado No. 66 - 63 piso 1 y 3
Tels.: (571) 324 1267 / 68 - 324 1000, ext. 9001 - 9002
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que
se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos

Impreso en Colombia

Tabla de Contenido

Presentación	7
Parte 1 - Calificación de los logros de los Colegios en concesión en las pruebas de Estado	9
Parte 2 - Evaluación de los procesos educativos	39
Conclusiones relativas a los Instrumentos cero, uno y dos	177

Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, Idep

Diciembre de 2011

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Distrital celebró 25 contratos de concesión con 9 entidades educativas que actúan como concesionarias. El objeto de estos contratos ***“consiste en prestar el servicio educativo formal en los niveles preescolar, básica primaria, básica secundaria y media”***. Este servicio debe prestarse en el inmueble que la Secretaría de educación le asigna al concesionario para cada institución educativa concesionada y debe estar dirigido ***con prioridad para niños y niñas de familias residentes en sectores de estratos 1 y 2 de Santafé de Bogotá, en desarrollo de la ley 115 de 1994.***

En los mencionados contratos se establece que ***“sin perjuicio de las facultades de regulación y control que, por ley, pertenecen al Ministerio de Educación y a la Secretaría de Educación de Bogotá, Distrito Capital”***, ésta última, en tanto que concedente, ***“ejercerá el control y la vigilancia sobre el cumplimiento del contrato”***. Se entiende que esta cláusula hace referencia, entre otros, al artículo 67 de la Constitución Política de Colombia cuando asevera que ***“corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”***.

En los contratos se dice también que este control y esta vigilancia se ejercerán por medio de ***“los funcionarios encargados de examinar el cumplimiento de las normas relacionadas con la presta-***

ción del servicio público educativo, en cuanto a las obligaciones contractuales que se refieren a los aspectos pedagógicos del objeto del contrato y por medio de un evaluador independiente, persona natural o jurídica, que calificará el logro de los objetivos comunes y específicos de los diversos niveles de la educación formal". Se dice, además, que el concesionario tiene ***el deber de facilitar una evaluación independiente del logro de los objetivos comunes y específicos de los diversos niveles de la educación formal y el de procurar que ese logro pueda calificarse de "bueno" o "superior"***.

La Secretaría de Educación de Bogotá Distrito Capital ha celebrado el contrato inter administrativo número 1813 del 8 de noviembre de 2010 con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, que tiene como objeto ***evaluar y hacer seguimiento a los contratos de concesión educativa***, teniendo en cuenta que el IDEP es un establecimiento público con personería jurídica, con autonomía administrativa y patrimonio propio, condiciones éstas que le conceden garantía de independencia respecto de cualquier otro establecimiento público.

En el presente documento se da cuenta de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación que se siguió en cumplimiento del mencionado contrato 1813 de 2010 y que constituye en la cuarta fase de la evaluación que la Secretaría debe realizar. La primera le fue encomendada a Corpoeducación en el año 2004, la segunda y tercera, al igual que la presente, le fueron encomendadas al IDEP en los años 2006 y 2008, respectivamente.

En la presente fase IV, el diseño de la evaluación que se adopta se acoge a las condiciones establecidas en el contrato. Consecuentemente, se plantea dos objetivos precisos: 1) asignarle a los logros alcanzados por cada uno de los 25 colegios concesionados una de las tres calificaciones siguientes: "**Malo**", "**Bueno**" o "**Superior**" en función de su desempeño en las pruebas de Estado y 2) una evaluación de la calidad de los procesos educativos desarrollados por cada uno de los 25 colegios concesionados, que sirva como uno de los insumos para los planes de mejora de la calidad del aprendizaje que se consignent en los Planes de Mejora Institucional.

El presente libro se divide en dos grandes partes, cada una de ellas dedicada al cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados.

PARTE 1

CALIFICACIÓN DE LOS LOGROS DE LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN EN LAS PRUEBAS DE ESTADO

En la primera parte de este libro se dará cumplimiento a lo establecido en la cláusula de evaluación y al anexo que la especifica. Para ello, en un primer capítulo, se comparará el desempeño en las pruebas de Estado de los estudiantes de los colegios oficiales concesionados con los de los estudiantes de colegios no concesionados ubicados en la misma localidad. En el segundo capítulo se le asignará una calificación a cada uno de los colegios concesionados siguiendo, de manera estricta, lo pactado en el contrato. En el tercer y último capítulo de la primera parte, se vincularán las calificaciones asignadas a cada institución con los datos acerca de la matrícula, la deserción y la repitencia de las instituciones educativas distritales publicados por la Dirección de Cobertura de la Secretaría de Educación Distrital.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE ESTADO DE LOS COLEGIOS CONCESIONADOS CON LOS DE LOS COLEGIOS OFICIALES UBICADOS EN LA MISMA LOCALIDAD

Una de las preguntas clave cuando se toca el tema de la educación concesionada es la de si el modelo de contratos de concesión educativa produce mejores resultados que la educación oficial. En el presente aparte se abordará esta pregunta desde una de las múltiples perspectivas posibles: el rendimiento en las pruebas de Estado.

Para el análisis que sigue, siguiendo las reglas establecidas en el contrato, se tomaron los resultados obtenidos por los colegios distritales oficiales ubicados en localidades en las que hay por lo menos un colegio concesionado. Naturalmente, se tomaron los colegios que comparten las mismas condiciones de los colegios concesionados, de tal forma que se excluyeron del análisis las instituciones con jornada nocturna o sabatina.

En la tabla 1 ponemos, en la primera columna, las localidades en las que hay por lo menos un colegio concesionado y, en la segunda, los nombres de los colegios concesionados que se encuentran ubicados en cada una de ellas.

Localidad	Colegios concesionados
Usaquén	Don Bosco III
Santa Fe	As. Alianza Educativa La Giralda
San Cristóbal	Colsubsidio Nueva Roma
	Colsubsidio San Vicente
Usme	Don Bosco II
	Don Bosco IV
	As. Alianza Educativa Miravalles
	Colsubsidio San Cayetano
	La Salle Juan Luís Londoño
Bosa	As. Alianza Educativa Argelia
	Cafam La Esperanza

Bosa	As. Alianza Educativa Santiago de las Atalayas
	Unión Temporal San Ignacio
Kennedy	FENUR Hernando Durán Dussán
	As. Alianza Educativa Jaime Grazón
	Cafam Bellavista
Rafael Uribe	Cafam Santa Lucía
Engativá	Colsubsidio Las Mercedes
	Colsubsidio Torquigua
Suba	Don Bosco V
	Unión Temporal José María Velaz
Ciudad Bolívar	Fund. Gimnasio Moderno Gimnasio Sabio Caldas
	Calasanz Buena Vista
	Don Bosco I

Tabla 1 - Ubicación de los colegios concesionados por localidades

En la tabla 2 se consigna el número de estudiantes tomados en cuenta en cada caso, discriminados según se trate de colegios oficiales del distrito o de colegios oficiales concesionados.

Número de estudiantes		
Localidad	Distrito	Concesión
Bosa	4952	527
Ciudad Bolívar	4610	199
Engativá	4939	270
Kennedy	7158	403
Rafael Uribe	4179	94
San Cristóbal	3612	126
Santafé	728	63
Suba	4584	208
Usaquén	1612	85
Usme	3590	406
Totales	39964	2381

Tabla 2 - Número de estudiantes cuyos puntajes en las pruebas de competencias básicas fueron tomados en cuenta

Para hacer las comparaciones se tomaron los puntajes promedio obtenidos por cada uno de los estudiantes (que no los puntajes promedio de los colegios) en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de las pruebas Saber 11 del Icfes aplicadas en 2010. En lenguaje se obtuvieron los siguientes resultados:

Puntuaciones en el área de Lenguaje			
Localidad	Distrito	Concesión	Diferencia
Bosa	45,9	47,7	1,8
Ciudad Bolívar	44,7	47,7	3
Engativá	47,1	48,3	1,2
Kennedy	47,2	46,8	-0,4
Rafael Uribe	46,4	47,5	1,1
San Cristóbal	46,1	47,9	1,8
Santafé	46,1	47,2	1,1
Suba	45,9	47,5	1,6
Usaquén	45,6	45,9	0,3
Usme	44,4	46,3	1,9

Tabla 3 – Resultados de los estudiantes de colegios oficiales distritales y de colegios en concesión en las pruebas de competencias básicas en Lenguaje durante el año 2010

Lo propio se hace con el área de Ciencias Sociales en la tabla que sigue:

Puntuaciones en el área de Ciencias Sociales			
Localidad	Distrito	Concesión	Diferencia
Bosa	45,9	47,8	1,9
Ciudad Bolívar	44,3	46,7	2,4
Engativá	47,3	48,4	1,3
Kennedy	47,1	46,9	0,5
Rafael Uribe	46,4	48,6	3,4
San Cristóbal	45,2	47,7	1,8
Santafé	45,9	43,8	-3
Suba	46,8	47,3	0,7
Usaquén	46,6	44,4	0,1
Usme	44,3	45,3	1

Tabla 5 – Resultados de los estudiantes de colegios oficiales distritales y de colegios en concesión en las pruebas de competencias básicas en Ciencias Sociales durante el año 2010

Y, por último, lo propio se hace también con el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental:

Puntuaciones en el área de Ciencias Naturales			
Localidad	Distrito	Concesión	Diferencia
Bosa	44,9	46,2	1,3
Ciudad Bolívar	44	45,8	1,8
Engativá	46,4	47,3	1,3
Kennedy	46	45,3	0
Rafael Uribe	45,3	46,8	2,2
San Cristóbal	44,6	47,1	2,2
Santafé	44,9	44,5	-0,8
Suba	45,3	46,1	0,8
Usaquén	45,3	44,1	-0,2
Usme	44,3	45,4	1,1

Tabla 6 – Resultados de los estudiantes de colegios oficiales distritales y de colegios en concesión en las pruebas de competencias básicas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental durante el año 2010

Como se puede observar en las tablas anteriores, en la mayoría de las localidades, el rendimiento de los colegios en concesión en las pruebas de Estado son superiores a aquel de los de los colegios oficiales del distrito. En la columna llamada “Diferencia” de cada una de estas tablas se consigna el resultado de restar la puntuación promedio de los estudiantes de colegios oficiales distritales de las correspondientes puntuaciones de los estudiantes de los colegios en concesión. Tenemos entonces que cuando el resultado de esta resta es positivo, las puntuaciones de los estudiantes de colegios oficiales en concesión es mayor que la de los estudiantes de colegios oficiales del distrito. Si la diferencia es negativa es porque el promedio de las puntuaciones de los estudiantes de colegios oficiales es mayor que el de los colegios en concesión.

En el caso del área de Lenguaje, a excepción del la localidad de Kennedy (en la que la diferencia es de -0,4), las diferencias van a favor de los colegios en concesión. Algo similar se observa con el área de Matemáticas; a excepción de la localidad de Kennedy (la diferencia es igual a -0,7) y de la localidad de Usaquén (la diferencia es igual a -1,1) las diferencias van a favor de los colegios en concesión. En el área de Ciencias sociales, a excepción de la localidad de Santafé (la diferencia es igual a -3), todas las

diferencias son a favor de los colegios en concesión. Por último, este tipo de resultados se mantiene en el caso del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental; a excepción de la localidad de Santafé (la diferencia es igual a -0,8) y de Usaquén (la diferencia es igual a -0,2) las demás diferencias son a favor de los colegios en concesión.

Podemos decir pues que el promedio de las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes de los colegios en concesión en los exámenes de Estado, es, en la gran mayoría de los casos, mayor que el promedio de las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes de colegios oficiales del distrito en estas mismas pruebas.

Ahora bien, surge el problema de si estas diferencias se le pueden atribuir al hecho de que los colegios concesionados ofrecen educación de mejor calidad o si se podrían deber a factores aleatorios que se pueden esperar en cualquier comparación de datos como la que se realizó. En otras palabras, la pregunta es si los promedios de estas dos poblaciones (colegios oficiales distritales y colegios en concesión) son realmente diferentes o podrían ser en realidad iguales (es decir no habría ninguna diferencia entre ellos) y en las muestras que se tomaron de ellas se observan las diferencias que se observan como una consecuencia de las reglas del azar que operaron en el momento de seleccionar las muestras.

Para responder este tipo de preguntas, los investigadores en las ciencias sociales recurren a los métodos estadísticos. En términos del lenguaje estadístico, se dice que es necesario desvirtuar la hipótesis de que estas diferencias se pueden observar tomando poblaciones con promedios iguales por un efecto de la combinación de los posibles valores diferentes entre sí de los elementos de las muestras que se tomaron de esas dos poblaciones.

La estrategia de pensamiento es la siguiente:

Suponemos que las dos poblaciones tienen promedios iguales. En otras palabras, en nuestro caso particular, suponemos que no existen diferencias entre los estudiantes de colegios oficiales distritales y los colegios de colegios en concesión. Esta suposición se denomina canónicamente la hipótesis nula.

Acto seguido se calcula la probabilidad de obtener las diferencias que se observaron en los promedios de las dos muestras tomadas de estas poblaciones, partiendo del supuesto de que son dos poblaciones con el mismo promedio.

Se determina la magnitud del riesgo de equivocarse que se quiere asumir al aceptar o rechazar la hipótesis nula.

Se toma una decisión: se rechaza la hipótesis nula si la probabilidad de equivocarse es menor que la magnitud de riesgo que previamente se ha determinado.

Para seguir este procedimiento canónico, supongamos pues que los colegios en concesión y los colegios oficiales distritales tienen exactamente el mismo promedio en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de Estado sobre competencias básicas. El segundo paso que tenemos que dar es calcular la probabilidad de que de dos poblaciones con el mismo promedio en las pruebas de Estado, se pueda extraer dos muestras con diferencias iguales a las que efectivamente se observaron con los colegios concesionados y no concesionados. Ahora bien, esta probabilidad ya ha sido calculada y registrada en la distribución de probabilidades llamada “Distribución F” que hace el cálculo para todos los casos posibles que se dan en ciertas condiciones. Si estas condiciones se cumplen en el caso de los colegios comparados (como de hecho se cumplen), se puede utilizar la Distribución F siguiendo los cánones establecidos por el Análisis de Varianza de un solo factor “ANOVA”.

Puesto que, como lo hemos señalado, estos supuestos se cumplen al tomar los datos de los alumnos de los colegios concesionados y de los colegios oficiales distritales, al utilizar la Distribución F encontramos que la probabilidad de encontrar de manera aleatoria diferencias iguales a las observadas en cada una de las áreas de conocimiento tomadas en cuenta, son las que se consignan en la siguientes tabla:

Valores de la distribución F, probabilidad asociada y toma de decisión para cada área de conocimiento			
Área	Valor F	Probabilidad	Decisión
Lenguaje	61,93	0,0001	Rechazada
Matemáticas	38,65	0,0001	Rechazada
Ciencias Sociales	26,63	0,0001	Rechazada
Ciencias Naturales	47,97	0,0001	Rechazada

Tabla 7 – Valores de la distribución F para los diferentes casos de las áreas de conocimiento, la probabilidad de obtener un valor F como este en cada caso y la decisión de aceptar o rechazar la hipótesis de que las dos poblaciones tienen el mismo promedio.

Esta tabla la podemos leer de la siguiente manera: el valor F para las condiciones del área de Leguaje es de 61,93, para el área de Matemáticas es de 38,65, para el área de Ciencias Sociales es de 26,63 y para Ciencias Naturales es de 47,97. En cada uno de estos casos, la probabilidad de obtener un valor F como el obtenido es igual o inferior a 0,0001. Esto quiere decir que, si las dos poblaciones fueran iguales, la probabilidad de obtener dos muestras de ellas en las que se encuentren diferencias como las encontradas, es igual o inferior a 1 en diez mil. Luego es mucho más sensato rechazar la hipótesis de que las dos poblaciones son iguales y aceptar la hipótesis alterna que afirma que entre las dos poblaciones analizadas existen diferencias que se le pueden atribuir al único factor que las diferencia: el ser concesionado. Es mucho más sensato decimos, porque al rechazar esta hipótesis sabemos que tendremos la razón en 9.999 casos por cada uno en el que nos equivocamos.

CALIFICACIÓN DE LOS COLEGIOS CONCESIONADOS

Las reglas pactadas en el contrato establecen que “la calificación anual producida por el evaluador independiente ubicará los resultados de cada colegio en una de las tres categorías siguientes” que se definen de la siguiente manera:

Malos: Se considerarán “malos” los resultados en cualquiera de los siguientes eventos:

Resultados por debajo del promedio de los Centros Educativos Distritales de la localidad en la que está situado el colegio concesionado; ó

que no alcancen al menos el 50% de la meta de mejoramiento del nivel de los resultados de las pruebas.

Buenos: Se considerarán “buenos” los resultados en cualquiera de los siguientes eventos:

Resultados que estén por encima del promedio en el rango hasta la segunda desviación estándar con respecto al promedio de los Centros Educativos Distritales de la localidad en la que está situado el colegio concesionado; ó

que representen un porcentaje de cumplimiento de entre el 51% y el 80% de la meta de mejoramiento en los resultados de las pruebas.

Superiores: Se considerarán “superiores” los resultados en cualquiera de los siguientes eventos:

Resultados que estén por encima de la segunda desviación estándar del promedio de los Centros Educativos Distritales de la localidad en la que está situado el colegio concesionado; ó

que presenten un porcentaje de cumplimiento de entre el 81% y el 100% de la meta de mejoramiento en las pruebas.

Según las reglas pactadas, el evaluador independiente debe incluir en la evaluación la calificación sustentada en los puntajes de las pruebas de Estado según las reglas que hemos citado a partir del sexto año de operación de los Centros Educativos Distritales concesionados.

Puesto que no existen documentos en los que se haya concertado metas de mejoramiento, nos apoyamos en la alternativa 1 prevista en el anexo IX para cada una de las tres calificaciones, a saber, la comparación del promedio de cada colegio en concesión con el promedio de los centros educativos distritales de la localidad en la que éste está situado. En la tabla siguiente encontramos cada una de las instituciones concesionarias con sus respectivas instituciones concesionadas y la localidad en la que ellas se encuentran ubicadas.

Anotamos que existen dos formas de calcular el promedio de los colegios distritales ubicados en cada localidad. La primera es tomar los resultados de todos los estudiantes de la localidad y calcular el promedio con base en estos datos individuales. La segunda es tomar los estudiantes de cada colegio de la localidad, calcular el promedio de cada colegio y calcular después el promedio de los promedios de los colegios de la localidad. Puesto que el anexo IX no dice nada acerca de cuál debe ser el método utilizado, hemos escogido el primer método por dos razones fundamentales: 1) Este método distribuye los colegios concesionados en los tres valores de la calificación: seis colegios quedan ubicados en el orden **"Superior"**, dieciséis en el orden **"Bueno"** y tres en el orden **"Malo"**. El segundo método, en cambio, produce una distribución sólo en dos de los valores: veintidós colegios quedan ubicados en el orden **"Bueno"** y tres en el orden **"Malo"**. 2) Con los dos métodos los tres colegios ubicados en el orden **"Malo"** son los mismos.

	Promedio del Colegio	Promedio de la localidad	Valor de la desviación estándar	Promedio de la localidad más dos desviaciones estándar	Diferencia en desviaciones estándar	Calificación
S. Atalayas	47	44,3	0,7	45,8	3,86	Superior
Miravalles	47,4	43,5	1,1	45,6	3,55	Superior
Argelia	46,7	44,3	0,7	45,8	3,43	Superior
San Vicente	47,6	43,8	1,4	46,6	2,71	Superior
Buena Vista	47	43,1	1,5	46,1	2,60	Superior
San Ignacio	45,7	44,3	0,7	45,8	2,00	Superior

Sabio Caldas	46	43,1	1,5	46,1	1,93	Bueno
Los Naranjos	45,4	44,3	0,7	45,8	1,57	Bueno
Jaime Garzón	47,3	45,5	1,3	47,2	1,38	Bueno
Santa Lucía	46,3	44,7	1,3	47,2	1,23	Bueno
J. M. Velaz	46,3	45,1	1,1	47,4	1,09	Bueno
La Esperanza	45	44,3	0,7	45,8	1,00	Bueno
Nueva Roma	45,2	43,8	1,4	46,6	1,00	Bueno
Torquigua	47,2	46	1,3	48,6	0,92	Bueno
J. L. Londoño	44,4	43,5	1,1	45,6	0,82	Bueno
Las Mercedes	47	46	1,3	48,6	0,77	Bueno
Don Bosco II	44,2	43,5	1,1	45,6	0,64	Bueno
Don Bosco IV	44	43,5	1,1	45,6	0,45	Bueno
Bellavista	46	45,5	1,3	47,2	0,38	Bueno
La Giralda	44,4	43,9	1,5	46,9	0,33	Bueno
Don Bosco I	43,4	43,1	1,5	46,1	0,20	Bueno
Don Bosco V	45,3	45,1	1,1	47,4	0,18	Bueno
San Cayetano	43	43,5	1,1	45,6	- 0,45	Malo
Don Bosco III	43,7	44,8	1,4	47,6	- 0,79	Malo
H. Durán D.	43,3	45,5	1,3	47,2	- 1,69	Malo

Tabla 8 - Resultados del procedimiento de calificación

En la tabla 8 consignamos todos los datos necesarios para calificar a cada una de las instituciones educativas y el resultado que se obtiene al aplicar el procedimiento de calificación. En la primera columna de izquierda a derecha se tiene el nombre del colegio concesionado. En la segunda el valor del promedio de los estudiantes del colegio y en la siguiente el promedio de los estudiantes de la localidad. Los promedios por corresponden a aquellos obtenidos con los resultados en las pruebas de Lenguaje, Matemática, Ciencias sociales, Filosofía, Biología, Química, Física e Inglés. En la cuarta columna se encuentra el valor de la

desviación estándar de las puntuaciones de los estudiantes de la localidad. En la quinta se encuentra el valor crítico que se obtiene al sumarle al promedio de la localidad dos veces el valor de la desviación estándar de los puntajes obtenidos por los estudiantes de la localidad. En la sexta columna se consigna la diferencia entre el promedio de los puntajes de los estudiantes del colegio concesionado y el promedio de los puntajes de los estudiantes de la localidad dividida por la desviación estándar de la localidad; en otras palabras, la diferencia expresada en desviaciones estándar. En la séptima y última se consigna el valor de la calificación que se obtiene con este procedimiento.

Tenemos pues que tres colegios presentan un logro de sus objetivos clasificados en la categoría “Malo”. Ellos son:

El colegio San Cayetano que se encuentra 0,45 desviaciones estándar por debajo del promedio de los colegios de la localidad en la que se encuentra ubicado.

El colegio Don Bosco III que está 0,785 desviaciones estándar por debajo del promedio de su localidad.

El colegio Hernando Durán Dussán que está 1,692 desviaciones estándar por debajo de la .

En el extremo opuesto, en el orden “Superior”, se encuentran ubicados seis colegios que son los siguientes:

El colegio Santiago de las Atalayas con 3,86 desviaciones estándar por encima de la media; El colegio Miravalles con 3,55 desviaciones estándar por encima de la media; El colegio Argelia con 3,43 desviaciones estándar por encima de la media; El colegio San Vicente con 2,71 desviaciones estándar por encima de la media; El colegio Buena Vista con 2,60 desviaciones estándar por encima de la media; y El colegio San Ignacio con 2,00 desviaciones estándar por encima de la media.

Los dieciséis colegios restantes quedaron calificados en el orden “Bueno”

MATRÍCULA, DESERCIÓN Y REPITENCIA: INDICADORES RELACIONADOS CON LA CALIFICACIÓN

Una institución que ofrece una educación de calidad se observa que las tasas de deserción son bajas. Existe un consenso más o menos amplio en cuanto a que los factores ligados a la deserción se inscriben en tres grandes categorías: aquellos relacionados con el contexto socioeconómico, los relacionados con el contexto familiar y los relacionados con la institución educativa. Éstos últimos son los únicos que pueden ser impactados por determinaciones del sistema educativo de un país. Pero lo que es más importante, los factores relacionados con la institución educativa pueden, además, mitigar los efectos de los demás factores y pueden incluso afectar los factores mismos de tipo socioeconómico y familiar.

Al examinar los datos acerca de la deserción, se puede constatar que existen instituciones educativas de muy altas tasas de deserción que pueden llegar a ser del 30% en tanto que existen otras cuyas tasas son inferiores al 1%. Al comparar estos dos grupos de instituciones cuyas tasas de deserción pueden estar en proporciones tan asombrosas como de 1 a 300, se encuentra que las instituciones de baja tasa de deserción tienen un rector presente en todos los procesos de gestión educativa: está bien informado de todos los procesos institucionales y tiene control sobre ellos. El rector de una institución de alta tasa de deserción se ausenta frecuentemente y no toma parte en los procesos institucionales, delega de manera informal e improvisada.

Los procesos educativos de las instituciones de baja tasa de deserción se apegan más a las disposiciones legales vigentes que los de instituciones de alta tasa de deserción: las instituciones de alta tasa tienen menos controles sobre el ausentismo, tienen un sistema de evaluación institucional mal establecido y no existe un sistema de seguimiento del cumplimiento de los objetivos de formación educativa.

El clima institucional de los colegios de baja tasa de deserción es de mejor calidad que aquel de las instituciones de alta tasa: las relaciones docente alumno son cordiales y respetuosas, existe un mejor orden y disciplina, las pugnas y los conflictos son menos numerosos y los miembros de la comunidad educativa tienen una mejor imagen de su institución escolar.

El desarrollo curricular en una institución educativa de baja tasa de deserción es de mejor calidad que el de una institución de alta tasa: los estudiantes de una institución de baja tasa de deserción sienten que aprenden mejor y que lo que aprenden tiene mayor utilidad y tienen una buena imagen de sus profesores; los planes de estudio están mejor concebidos y se desarrollan con mejores estrategias didácticas y hay tasas de fracaso académico menores; los planes de mejora están mejor sustentados y parecen tener mayor viabilidad.

Es pues importante tomar en cuenta los datos relacionados con la deserción cuando se está hablando de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación.

COMPARACIÓN DE LA MATRÍCULA INICIAL Y LA FINAL

Los datos con los que se cuenta en la dirección de cobertura permiten hacer una comparación del número de estudiantes con los que las instituciones educativas concesionadas iniciaron sus labores académicas durante el año escolar 2011 con el número de estudiantes con los que estas labores terminaron. En la tabla 1 se registran el número de los estudiantes matriculados a principios de año y en la 2 el número de los que estaban matriculados a finales del mismo año. En la tabla 3 se registra el resultado que se obtiene al restar el número de estudiantes matriculados en cada grado y localidad a final de año del número correspondiente al comenzar el periodo académico..

LOCALIDAD	Matrícula inicial por grados de los colegios concesionados en 2011												Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Usaquén	67	78	87	87	95	94	178	112	128	111	96	64	1.197
Santa Fe	98	126	120	119	119	120	117	107	80	81	72	68	1.227
San Cristóbal	182	274	537	403	322	244	578	520	380	323	286	205	4.254
Usme	567	561	590	530	554	561	782	736	579	581	539	409	6.989
Bosa	552	511	587	551	656	639	909	841	710	610	573	540	7.679
Kennedy	528	415	483	414	434	455	546	662	465	415	369	353	5.549
Engativa	378	422	439	424	441	410	444	411	388	390	334	301	4.762
Suba	175	200	206	211	329	238	505	427	237	221	200	196	3.145
Rafael Uribe	104	114	127	123	135	133	172	157	158	122	116	105	1.566
Ciudad Bolívar	223	261	275	276	265	301	326	321	352	263	253	191	3.327
Total general	2.874	2.962	3.451	3.138	3.370	3.205	4.557	4.294	3.477	3.117	2.838	2.432	39.715

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en colegios oficiales concesionados en febrero de 2011 discriminados por grado y localidad

LOCALIDAD	Matrícula final por grados de los colegios concesionados en 2011												Total
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	general
Usaquén	71	91	89	90	90	100	177	134	126	116	90	66	1.240
Santa Fe	123	123	123	117	126	124	128	114	88	77	73	70	1.286
San Cristóbal	201	281	549	420	332	244	596	512	371	309	274	188	4.277
Usme	578	577	579	537	549	557	771	726	574	575	520	412	6.955
Bosa	560	532	586	571	643	641	902	853	717	615	560	510	7.690
Kennedy	537	450	493	434	440	471	559	654	458	411	365	335	5.607
Engativá	384	422	439	430	447	425	446	404	378	371	311	276	4.733
Suba	177	206	211	211	336	245	506	426	239	207	198	185	3.147
Rafael Uribe	105	121	128	123	131	130	168	156	161	122	111	101	1.557
Ciudad Bolívar	237	270	282	285	285	292	335	319	361	261	237	187	3.351
Total general	2.973	3.073	3.479	3.218	3.379	3.229	4.588	4.298	3.473	3.064	2.739	2.330	39.843

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados en colegios oficiales concesionados en septiembre de 2011 discriminados por grado y localidad.

LOCALIDAD	Diferencia entre matrícula inicial y final de los colegios concesionados en 2011												Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Usaquén	-4	-13	-2	-3	5	-6	1	-22	2	-5	6	-2	-43
Santa Fe	-25	3	-3	2	-7	-4	-11	-7	-8	4	-1	-2	-59
San Cristóbal	-19	-7	-12	-17	-10	0	-18	8	9	14	12	17	-23
Usme	-11	-16	11	-7	5	4	11	10	5	6	19	-3	34
Bosa	-8	-21	1	-20	13	-2	7	-12	-7	-5	13	30	-11
Kennedy	-9	-35	-10	-20	-6	-6	-13	8	7	4	4	18	-58
Engativá	-6	0	0	-6	-6	-15	-2	7	10	19	23	25	49
Suba	-2	-6	-5	0	-7	-7	-1	1	-2	14	2	11	-2
Rafael Uribe	-1	-7	-1	0	4	3	4	1	-3	0	5	4	9
Ciudad Bolívar	-14	-9	-7	-9	0	9	-9	2	-9	2	16	4	-24
Total general	-99	-111	-28	-80	-9	-24	-31	-4	4	53	99	102	-128

Tabla 3. Resultados que se obtienen al restar el número de estudiantes matriculados en colegios oficiales concesionados en septiembre de 2011, discriminados por grado y localidad, del número correspondiente matriculados a principios de 2011.

Se puede constatar que el resultado de estas restas es, frecuentemente, un número negativo. Esto quiere decir que, frecuentemente, al finalizar el año escolar, hay más estudiantes matriculados de los que había al comenzar el año. En otras palabras, si bien pudo haber retiros durante el año, la cantidad de éstos es menor que la cantidad de estudiantes nuevos que se matriculan a lo largo del año.

LOCALIDAD	Matrícula inicial por grados de los colegios oficiales en 2011												Matrícula inicial por grados de los		Total general
	Pre - Jardín	Jardín	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Usaquén	0	332	1.645	2.103	2.046	2.146	2.423	2.307	2.746	2.444	2.283	2.193	2.022	1.551	26.241
Santa Fe	0	105	560	749	844	797	823	891	1.009	898	857	770	801	629	9.733
San Cristóbal	0	770	3.948	4.456	4.520	5.084	5.251	5.479	6.208	5.458	5.116	4.611	4.432	3.514	58.847
Usme	0	991	4.283	4.807	5.102	5.497	5.845	5.785	6.701	5.838	5.195	4.827	4.634	3.469	62.974
Bosa	0	1.790	5.631	6.720	7.096	7.649	7.892	7.994	8.788	8.263	7.829	7.182	6.696	5.258	88.788
Kennedy	78	2.575	6.668	8.293	8.491	8.844	9.327	9.708	11.710	10.371	9.947	8.862	8.654	6.909	110.437
Engativá	0	925	3.786	4.635	4.853	5.229	5.713	5.853	7.093	6.829	6.580	6.140	6.119	4.768	68.523
Suba	0	1.017	4.031	4.977	4.981	5.118	5.236	5.657	5.928	5.876	5.703	5.673	5.412	4.515	64.124
Rafael Uribe	166	1.099	3.992	4.824	5.046	5.141	5.427	5.478	6.668	5.849	5.462	4.855	4.961	3.898	62.866
Ciudad Bolívar	0	1.128	6.272	7.347	7.736	7.874	8.089	8.248	8.703	7.671	6.855	6.469	5.933	4.691	87.016
Total general	244	10.732	40.816	48.911	50.715	53.379	56.026	57.400	65.554	59.497	55.827	51.582	49.664	39.202	639.549

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en colegios oficiales en febrero de 2011 discriminados por grado y localidad.

LOCALIDAD	Matrícula final por grados de los colegios oficiales en 2011														Total general
	Pre - Jardín	Jardín	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Usaquén	0	65	1.614	2.026	1.935	2.042	2.328	2.226	2.596	2.274	2.172	1.983	1.878	1.462	24.601
Santa Fe	0	92	590	760	808	733	794	858	929	822	771	679	716	561	9.113
San Cristóbal	0	353	3.885	4.315	4.387	4.814	5.045	5.263	5.653	5.007	4.684	4.208	4.017	3.235	54.866
Usme	0	552	4.237	4.728	4.941	5.248	5.618	5.627	6.259	5.431	4.805	4.421	4.221	3.236	59.324
Bosa	0	471	5.675	6.560	6.739	7.327	7.561	7.671	8.361	7.690	7.274	6.607	6.095	4.911	82.942
Kennedy	77	896	6.488	7.871	7.931	8.409	8.912	9.247	10.581	9.523	9.046	8.096	7.825	6.437	101.341
Engativá	0	442	3.729	4.535	4.734	5.036	5.641	5.746	6.723	6.353	6.052	5.586	5.629	4.535	64.741
Suba	0	0	3.816	4.671	4.766	4.923	5.131	5.437	5.758	5.508	5.263	5.295	4.929	4.246	59.743
Rafael Uribe	169	828	3.973	4.708	4.752	4.956	5.150	5.298	6.203	5.277	4.967	4.475	4.481	3.659	58.896
Ciudad Bolívar	0	237	6.047	7.097	7.450	7.534	7.782	7.957	8.213	7.156	6.386	5.917	5.423	4.328	81.527
Total general	246	3.938	40.854	47.271	48.443	51.022	53.962	55.330	61.276	55.041	51.420	47.267	45.214	36.610	597.094

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados en colegios oficiales en septiembre de 2011 discriminados por grado y localidad.

LOCALIDAD	Diferencia entre matrícula inicial y final de los colegios oficiales en 2011												Diferencia entre matrícula inicial		Total general
	Pre - Jardín	Jardín	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Usaquén	0	267	31	77	111	104	95	81	150	170	111	210	144	89	1.640
Santa Fe	0	13	-30	-11	36	64	29	33	80	76	86	91	85	68	620
San Cristóbal	0	417	63	141	133	270	206	216	555	451	432	403	415	279	3.981
Usme	0	439	46	79	161	249	227	158	442	407	390	406	413	233	3.650
Bosa	0	1.319	-44	160	357	322	331	323	427	573	555	575	601	347	5.846
Kennedy	1	1.677	180	422	560	435	415	461	1.129	848	901	766	829	472	9.096
Engativá	0	483	57	100	119	193	72	107	370	476	528	554	490	233	3.782
Suba	0	1.017	215	306	215	195	105	220	170	368	440	378	483	269	4.381
Ciudad Bolívar	0	891	225	250	286	340	307	291	490	515	469	552	510	363	5.489
Total general	1	6.523	743	1.524	1.978	2.172	1.787	1.890	3.813	3.884	3.912	3.935	3.970	2.353	38.485

Tabla 3. Resultados que se obtienen al restar el número de estudiantes matriculados en colegios oficiales en septiembre de 2011, discriminados por grado y localidad, del número correspondiente matriculados a principios de 2011.

En este segundo caso, el número resultante de la resta es positivo, lo que quiere decir que el número de estudiantes que se retiró durante el año escolar fue mayor que el número de nuevas matrículas.

LOCALIDAD	Matrícula inicial por grados de los colegios en convenio en 2011												Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Usaquen	18	16	81	152	179	233	294	266	262	270	210	269	2250
Santa Fe	15	0	4	10	4	8	8	15	19	9	8	14	114
San Cristobal	26	44	44	90	120	141	131	165	204	265	155	204	1589
Usme	59	115	165	355	389	476	635	404	481	484	513	395	4471
Bosa	718	1277	1290	1679	2020	2159	2400	2124	2353	2280	2196	1736	22232
Kennedy	538	916	1395	1752	1894	1805	2206	1769	1624	1371	1235	1028	17533
Engativa	246	351	493	732	966	991	1215	1200	1037	1104	944	952	10231
Suba	2279	2821	2886	3497	4040	3730	3962	3666	3553	2832	2528	2051	37845
Rafael Uribe	261	260	261	294	364	417	493	464	474	436	360	344	4428
Ciudad Bolívar	639	1230	1296	1686	2043	1924	2506	2327	2137	1675	1373	1243	20079
Total general	4.799	7.030	7.915	10.247	12.019	11.884	13.850	12.400	12.144	10.726	9.522	8.236	120.772

Tabla 1. Número de estudiantes matriculados en colegios oficiales que reciben estudiantes en convenio en febrero de 2011 discriminados por grado y localidad.

LOCALIDAD	Matrícula final por grados de los colegios en convenio en 2011												Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total general
Usaquen	21	18	89	159	182	232	289	260	261	258	213	255	2.237
Santa Fe	0	1	6	8	4	8	5	8	13	8	7	9	77
San Cristobal	48	42	47	93	115	142	131	166	204	244	153	197	1.582
Usme	64	119	170	361	390	467	598	381	463	446	496	384	4.339
Bosa	1.130	1.484	1.418	1.768	2.056	2.192	2.385	2.087	2.248	2.217	2.115	1.692	22.792
Kennedy	775	985	1.401	1.730	1.884	1.788	2.116	1.717	1.578	1.321	1.177	1.009	17.481
Engativa	126	216	382	634	839	882	1.170	1.160	1.003	1.056	920	924	9.312
Suba	3.004	3.046	2.975	3.570	4.134	3.744	3.947	3.622	3.494	2.754	2.453	2.029	38.772
Rafael Uribe	281	289	280	334	394	436	507	482	458	417	358	360	4.596
Ciudad Bolívar	1.136	1.314	1.328	1.662	2.003	1.880	2.458	2.240	2.034	1.589	1.285	1.187	20.116
Total general	6.585	7.514	8.096	10.319	12.001	11.771	13.606	12.123	11.756	10.310	9.177	8.046	121.304

Tabla 2. Número de estudiantes matriculados en colegios oficiales que reciben estudiantes en convenio en septiembre de 2011 discriminados por grado y localidad.

LOCALIDAD	Diferencia entre matrícula inicial y final de los colegios en concesión en 2011												Total general
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total general
Usaquen	-3	-2	-8	-7	-3	1	5	6	1	12	-3	14	13
Santa Fe	15	-1	-2	2	0	0	3	7	6	1	1	5	37
San Cristóbal	-22	2	-3	-3	5	-1	0	-1	0	21	2	7	7
Usme	-5	-4	-5	-6	-1	9	37	23	18	38	17	11	132
Bosa	-412	-207	-128	-89	-36	-33	15	37	105	63	81	44	-560
Kennedy	-237	-69	-6	22	10	17	90	52	46	50	58	19	52
Engativa	120	135	111	98	127	109	45	40	34	48	24	28	919
Suba	-725	-225	-89	-73	-94	-14	15	44	59	78	75	22	-927
Rafael Uribe	-20	-29	-19	-40	-30	-19	-14	-18	16	19	2	-16	-168
Ciudad Bolívar	-497	-84	-32	24	40	44	48	87	103	86	88	56	-37
Total general	-1.786	-484	-181	-72	18	113	244	277	388	416	345	190	-532

Tabla 3. Resultados que se obtienen al restar el número de estudiantes matriculados en colegios oficiales que reciben estudiantes en convenio en septiembre de 2011, discriminados por grado y localidad, del número correspondiente matriculados a principios de 2011.

En este caso los resultados de las restas frecuentemente son números negativos; el número de estudiantes retirados durante el año es pues menor que el número de las nuevas matrículas durante este mismo periodo.

Cuando se compara el número de estudiantes matriculados al principio y al final de año no se cuenta con la información necesaria para determinar cuántos de los estudiantes que estaban matriculados se fueron y cuántos nuevos llegaron. La resta que hicimos es igual a resultado que se obtiene al sumar a la matrícula inicial el número de estudiantes que se matriculan a lo largo del período comprendido entre febrero y finales de agosto y restarle el número de estudiantes que se retiran. Llamemos a esta cantidad la **deserción bruta**. Si calculamos el porcentaje que esta cantidad representa respecto de la matrícula inicial, podemos hablar de **tasa de deserción bruta**.

La tasa de deserción bruta para los colegios en concesión es de -0,32%, para los colegios en convenio es de -0,44% y para los colegios oficiales es de 6,02%.

MATRÍCULA, DESERCIÓN Y REPITENCIA

De acuerdo con los datos aportados por la Dirección de Cobertura, provenientes del sistema de matrículas, reportamos los datos acerca del número de estudiantes matriculados en cada colegio concesionado a

principios del año lectivo 2011, el número de ellos que eran repitentes, el número de estudiantes que se retiraron y cuántos de ellos eran, antes de retirarse, repitentes.

Reportamos estos datos para cada uno de los 25 colegios concesionados organizados de acuerdo con las instituciones concesionarias.

Asociación alianza educativa

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
As. Alianza Educativa Jaime Garzón (Loc. 8)	1405	37	6	35
		2,63%	0,43%	2,49%

El colegio Jaime Garzón, concesionado a la Asociación Alianza Educativa, tuvo una matrícula de 1405 estudiantes. De ellos 37 eran repitentes, que representan el 2,63% de la matrícula total. Otros 6 repitentes, que representan el 0,43%, se retiraron. También se retiraron otros 35 estudiantes que no eran repitentes que representan el 2,49%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 2,92%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
As. Alianza Educativa S. Las Atalayas (Loc. 7)	1404	43	6	21
		3,06%	0,43%	1,50%

El colegio Santiago de las Atalayas, concesionado a la Asociación Alianza Educativa, tuvo una matrícula de 1404 estudiantes. De ellos 43 eran repitentes, que representan el 3,06% de la matrícula total. Otros 6 repitentes, que representan el 0,43%, se retiraron. También se retiraron otros 21 estudiantes que no eran repitentes que representan el 1,50%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 1,92%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
As. Alianza Educativa Miravalles (Loc. 5)	1242	0	0	19
		0,00%	0,00%	1,53%

El colegio Miravalles, concesionado a la Asociación Alianza Educativa, tuvo una matrícula de 1242 estudiantes. De ellos ninguno era repitente y no se reportan repitentes. Se retiraron 21 estudiantes que representan el 1,53%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 1,53%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
As. Alianza Educativa Argelia (Loc. 7)	1243	25	8	26
		2,01%	0,64%	2,09%

El colegio Argelia, concesionado a la Asociación Alianza Educativa, tuvo una matrícula de 1243 estudiantes. De ellos 25 eran repitentes, que representan el 2,01% de la matrícula total. Otros 8 repitentes, que representan el 0,64%, se retiraron. También se retiraron otros 26 estudiantes que no eran repitentes que representan el 2,09%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 2,74%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
As. Alianza Educativa La Giralda (Loc. 3)	1227	48	7	71
		3,91%	0,57%	5,79%

El colegio La Giralda, concesionado a la Asociación Alianza Educativa, tuvo una matrícula de 1227 estudiantes. De ellos 48 eran repitentes, que representan el 3,91% de la matrícula total. Otros 7 repitentes, que representan el 0,57%, se retiraron. También se retiraron otros 71 estudiantes que no eran repitentes que representan el 5,79%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 5,79%.

Cafam

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Cafam Bellavista (Loc. 8)	1545	143	1	24
		9,26%	0,06%	1,55%

El colegio Bellavista, concesionado a Cafam, tuvo una matrícula de 1545 estudiantes. De ellos 143 eran repitentes, que representan el 9,26% de la matrícula total. Otro repitente, que representa el 0,06%, se retiró. También se retiraron otros 24 estudiantes que no eran repitentes que representan el 1,55%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 1,62%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Cafam La Esperanza (Loc. 7)	1556	73	9	10
		4,69%	0,58%	0,64%

El colegio La Esperanza, concesionado a Cafam, tuvo una matrícula de 1556 estudiantes. De ellos 73 eran repitentes, que representan el 4,69% de la matrícula total. Otros 9 repitentes, que representan el 0,58%, se retiraron. También se retiraron otros 10 estudiantes que no eran repitentes que representan el 0,64%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 1,22%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Cafam Los Naranjos (Loc. 7)	1541	109	19	49
		7,07%	1,23%	3,18%

El colegio Los Naranjos, concesionado a Cafam, tuvo una matrícula de 1541 estudiantes. De ellos 109 eran repitentes, que representan el 4,69% de la matrícula total. Otros 19 repitentes, que representan el 1,23%, se retiraron. También se retiraron otros 49 estudiantes que no eran repitentes que representan el 3,18%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 4,41%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Cafam Santa Lucía (Loc. 18)	1567	141	10	36
		9,00%	0,64%	2,30%

El colegio Santa Lucía, concesionado a Cafam, tuvo una matrícula de 1567 estudiantes. De ellos 141 eran repitentes, que representan el 9,00% de la matrícula total. Otros 10 repitentes, que representan el 0,64%, se retiraron. También se retiraron otros 36 estudiantes que no eran repiten-

tes que representan el 2,30%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 2,94%.

Fundación Educativa Calasanz

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Calasanz Buenavista (Loc. 19)	1192	133	3	30
		11,16%	0,25%	2,52%

El colegio Buenavista, concesionado a la Fundación Educativa Calasanz, tuvo una matrícula de 1192 estudiantes. De ellos 133 eran repitentes, que representan el 11,16% de la matrícula total. Otros 3 repitentes, que representan el 0,25%, se retiraron. También se retiraron otros 30 estudiantes que no eran repitentes que representan el 2,52%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 2,77%.

Colsubsidio

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Colsubsidio Las Mercedes (Loc. 10)	2143	0	0	94
		0,00%	0,00%	4,39%

El colegio Las Mercedes, concesionado a Colsubsidio, tuvo una matrícula de 2143 estudiantes. De ellos ninguno era repitente y no se reportan repitentes. Se retiraron 94 estudiantes que representan el 4,39%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 4,39%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Colsubsidio Nueva Roma (Loc. 4)	1579	110	6	77
		6,97%	0,38%	4,88%

El colegio Nueva Roma, concesionado a Colsubsidio, tuvo una matrícula de 1579 estudiantes. De ellos 110 eran repitentes, que representan el 6,97% de la matrícula total. Otros 6 repitentes, que representan el

0,38%, se retiraron. También se retiraron otros 77 estudiantes que no eran repitentes que representan el 4,88%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 5,26%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Colsubsidio San Cayetano (Loc. 5)	1780	90	5	117
		5,06%	0,28%	6,57%

El colegio San Cayetano, concesionado a Colsubsidio, tuvo una matrícula de 1780 estudiantes. De ellos 90 eran repitentes, que representan el 5,06% de la matrícula total. Otros 5 repitentes, que representan el 0,28%, se retiraron. También se retiraron otros 117 estudiantes que no eran repitentes que representan el 6,57%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 6,85%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Colsubsidio San Vicente (Loc. 4)	2132	35	6	65
		1,64%	0,28%	3,05%

El colegio San Vicente, concesionado a Colsubsidio, tuvo una matrícula de 2132 estudiantes. De ellos 35 eran repitentes, que representan el 1,64% de la matrícula total. Otros 6 repitentes, que representan el 0,28%, se retiraron. También se retiraron otros 65 estudiantes que no eran repitentes que representan el 3,05%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 3,33%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Colsubsidio Torquigua (Loc. 10)	2352	38	4	58
		1,62%	0,17%	2,47%

El colegio Torquigua, concesionado a Colsubsidio, tuvo una matrícula de 2352 estudiantes. De ellos 38 eran repitentes, que representan el 1,62% de la matrícula total. Otros 4 repitentes, que representan el 0,17%, se retiraron. También se retiraron otros 58 estudiantes que no eran repitentes que representan el 2,47%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 2,64%.

Fundación Educativa Don Bosco

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Don Bosco I (Loc. 19)	1099	45	0	4
		4,09%	0,00%	0,36%

El colegio Don Bosco I, concesionado a la Fundación Educativa Don Bosco, tuvo una matrícula de 1099 estudiantes. De ellos 45 eran repitentes, que representan el 4,09% de la matrícula total. Se retiraron 58 estudiantes que representan el 2,47%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 0,36%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Don Bosco II (Loc. 5)	1165	110	6	27
		9,44%	0,52%	2,32%

El colegio Don Bosco II, concesionado a la Fundación Educativa Don Bosco, tuvo una matrícula de 1165 estudiantes. De ellos 110 eran repitentes, que representan el 9,44% de la matrícula total. Otros 6 repitentes, que representan el 0,52%, se retiraron. También se retiraron otros 27 estudiantes que no eran repitentes que representan el 2,32%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 2,32%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Don Bosco III (Loc. 1)	1197	41	1	53
		3,43%	0,08%	4,43%

El colegio Don Bosco III, concesionado a la Fundación Educativa Don Bosco, tuvo una matrícula de 1197 estudiantes. De ellos 41 eran repitentes, que representan el 3,44% de la matrícula total. Otro repitente, que representa el 0,08%, se retiró. También se retiraron otros 53 estudiantes que no eran repitentes que representan el 4,43%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 4,51%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Don Bosco IV (Loc. 5)	1133	18	1	15
		1,59%	0,09%	1,32%

El colegio Don Bosco IV, concesionado a la Fundación Educativa Don Bosco, tuvo una matrícula de 1133 estudiantes. De ellos 18 eran repitentes, que representan el 1,59% de la matrícula total. Otro repitente, que representa el 0,09%, se retiró. También se retiraron otros 15 estudiantes que no eran repitentes que representan el 1,32%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 1,41%.

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Don Bosco V (Loc. 11)	1233	37	2	58
		3,00%	0,16%	4,70%

El colegio Don Bosco V, concesionado a la Fundación Educativa Don Bosco, tuvo una matrícula de 1233 estudiantes. De ellos 37 eran repitentes, que representan el 3,00% de la matrícula total. Otros 2 repitentes, que representan el 0,16%, se retiraron. También se retiraron otros 58 estudiantes que no eran repitentes que representan el 4,70%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 4,87%.

Unión Temporal Fe y Alegría – San Bartolomé

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
Unión Temporal José María Velaz (Loc. 11)	1605	180	18	50
		11,21%	1,12%	3,12%

El colegio José María Velaz, concesionado a la Unión temporal Fe y Alegría – San Bartolomé, tuvo una matrícula de 1605 estudiantes. De ellos 180 eran repitentes, que representan el 11,21% de la matrícula total. Otros 18 repitentes, que representan el 1,12%, se retiraron. También se retiraron otros 50 estudiantes que no eran repitentes que representan el 3,12%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 4,24%.

Unión Temporal San Ignacio (Loc. 7)	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
	1605	240	17	50
		14,95%	1,06%	3,12%

El colegio San Ignacio, concesionado a la Unión temporal Fe y Alegría – San Bartolomé, tuvo una matrícula de 1605 estudiantes. De ellos 240 eran repitentes, que representan el 14,95% de la matrícula total. Otros 17 repitentes, que representan el 1,06%, se retiraron. También se retiraron otros 50 estudiantes que no eran repitentes que representan el 3,12%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 4,17%.

FUNDACIÓN EDUCATIVA GIMNASIO MODERNO

F. Gimnasio Moderno Gimnasio Sabio Caldas (Loc. 19)	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
	1036	118	14	48
		11,39%	1,35%	4,63%

El colegio Sabio Caldas, concesionado a la Fundación Educativa Gimnasio Moderno, tuvo una matrícula de 1036 estudiantes. De ellos 118 eran repitentes, que representan el 11,39% de la matrícula total. Otros 14 repitentes, que representan el 1,35%, se retiraron. También se retiraron otros 48 estudiantes que no eran repitentes que representan el 4,63%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 5,98%.

Fundación La Salle

F. La Salle Juan Luís Londoño (Loc. 5)	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
	1426	0	0	56
		0,00%	0,00%	3,93%

El colegio Juan Luís Londoño, concesionado a la Fundación Educativa La Salle, tuvo una matrícula de 1426 estudiantes. De ellos ninguno era repitente y no se reportan repitentes. Se retiraron 56 estudiantes que

representan el 3,93%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 3,93%.

Fundación Educacional Nuevo Retiro

	Matriculados	Repitentes matriculados	Repitentes retirados	Retirados
F. Nuevo Retiro Hernando Durán D. (Loc. 8)	1945	234	83	238
		12,03%	4,27%	12,24%

El colegio Hernando Durán Dussan, concesionado a la Fundación Educacional Nuevo Retiro, tuvo una matrícula de 1945 estudiantes. De ellos 234 eran repitentes, que representan el 12,03% de la matrícula total. Otros 83 repitentes, que representan el 4,27%, se retiraron. También se retiraron otros 238 estudiantes que no eran repitentes que representan el 12,24%. Lo anterior significa que la tasa de deserción de este colegio es del 16,50%.

ANÁLISIS DE DATOS

Los colegios concesionados, tomados globalmente, tienen tasas brutas de deserción negativas. Esto significa que el número de estudiantes que se matriculan durante el periodo académico, después de que se completan las matrículas regulares, es mayor al número de estudiantes que se retiran.

A pesar de lo anterior, las tasas netas de deserción son mayores a 0 y se encuentran en un rango que va desde el 0,36% hasta el 16,50%.

La tasa de deserción de una institución es ciertamente una variable ligada a la calidad educativa que ella ofrece. Si la educación es como debe ser, todos los estudiantes deben poder seguir todo el ciclo y obtener su título al final. Desde esta perspectiva, las tasas de deserción deben ser iguales a 0 o, al menos, cercanas a este valor. Desde luego hay otras variables que influyen en la deserción, pero las determinantes se pueden controlar desde la institución educativa; prueba de ello es el hecho de que existan instituciones con tasas de deserción por debajo del 1%.

Para el análisis se han distinguido cuatro grupos de colegios concesionados en función de sus tasas de deserción, que exponemos a continuación.

Instituciones educativas concesionadas con tasas de deserción aceptables

Instituciones con tasas de deserción comprendidas entre 0% y 2%	Tasa de Deserción
Don Bosco I (Loc. 19)	0,36%
Cafam La Esperanza (Loc. 7)	1,22%
Don Bosco IV (Loc. 5)	1,41%
As. Alianza Educativa Miravalles (Loc. 5)	1,53%
Cafam Bellavista (Loc. 8)	1,62%
As. Alianza Educativa S. Las Atalayas (Loc. 7)	1,92%

Una tasa de deserción que esté por debajo del 2% puede ser considerada como aceptable; en efecto, es un porcentaje que puede ser explicado por la acción de diversas variables que pueden ser consideradas de difícil control y que pueden no tener ninguna relación con la calidad de la educación.

En esta franja porcentual se encuentran cinco instituciones educativas. Dos de ellas están también catalogadas como de desempeño superior, a saber, los colegios Santiago de las Atalayas y Miravalles y 4 están catalogadas como de desempeño bueno.

Instituciones educativas concesionadas con tasas de deserción moderadas

Una tasa de deserción por encima del 2% y menor al 5% puede ser considerada como un indicador de que es necesario estudiar el fenómeno de cerca pues pueden estar influyendo variables relacionadas con la calidad de la educación. Puede relacionarse con una didáctica poco apropiada o con un sistema de evaluación poco ajustado a las condiciones de la institución educativa o a su plan de estudios.

Sea cual sea el problema que exista, puede ser considerado como de un impacto moderado sobre el aprendizaje. Es importante sin embargo estudiarlo e intentar poner este porcentaje por debajo del 2%.

En esta franja se encuentran cuatro colegios calificados como de desempeño superior; en orden ascendente: Argelia, Buenavista, San Vicente y San Ignacio. Hay también nueve calificados como de desempeño bueno y uno de desempeño malo, a saber, el colegio San Cayetano

Instituciones con tasas de deserción comprendidas entre 2% y 5%	Tasa de Deserción
Colsubsidio Torquigua (Loc. 10)	2,64%
As. Alianza Educativa Argelia (Loc. 7)	2,74%
Calasanz Buenlavista (Loc. 19)	2,77%
Don Bosco II (Loc. 5)	2,83%
As. Alianza Educativa Jaime Garzón (Loc. 8)	2,92%
Cafam Santa Lucía (Loc. 18)	2,94%
Colsubsidio San Vicente (Loc. 4)	3,33%
F. La Salle Juan Luis Londoño (Loc. 5)	3,93%
Unión Temporal San Ignacio (Loc. 7)	4,17%
Unión Temporal José María Velaz (Loc. 11)	4,24%
Colsubsidio Las Mercedes (Loc. 10)	4,39%
Cafam Los Naranjos (Loc. 7)	4,41%
Don Bosco III (Loc. 1)	4,51%
Don Bosco V (Loc. 11)	4,87%

Instituciones educativas concesionadas con tasas de deserción altas

Una tasa de deserción superior al 5% debe ser considerada como preocupante. En efecto, quiere decir que debe haber variables que están entorpeciendo el aprendizaje de un número de estudiantes importante. Esta tasa debe ser tomada como un indicador de que es necesario emprender procedimientos para mejorar las condiciones de aprendizaje y ajustar el sistema de evaluación del aprendizaje.

En esta franja se encuentran tres instituciones calificadas como de desempeño bueno. La otra, el colegio San Cayetano, está calificada como de desempeño malo y es la que tiene también la tasa de deserción más alta de este grupo.

Instituciones con tasas de deserción comprendidas entre 5% y 10%	Tasa de Deserción
Colsubsidio Nueva Roma (Loc. 4)	5,26%
F. Gimnasio Moderno Gimnasio Sabio Caldas (Loc. 19)	5,98%
As. Alianza Educativa La Giralda (Loc. 3)	6,36%
Colsubsidio San Cayetano (Loc. 5)	6,85%

Instituciones educativas concesionadas con tasas de deserción demasiado altas

Una tasa de deserción superior al 10% puede ser considerada como demasiado alta. No es tolerable que en una institución educativa uno de cada diez estudiantes matriculados abandone la institución educativa

antes de culminar su proceso educativo. Ciertamente puede considerarse que existen problemas de enseñanza y de organización educativa que están produciendo este fenómeno totalmente incompatible con una educación de calidad.

En esta franja hay una sola institución educativa. Tiene la tasa de deserción más alta. Es 45 veces más grande que la tasa de deserción del colegio concesionado con la menor tasa de deserción y 2,4 veces mayor que la tasa de deserción del colegio San Cayetano, que le sigue en la tabla de tasas de deserción. Corresponde al colegio Hernando Durán Dussan que fue también calificado como de desempeño malo con un puntaje estándar de -1,69 que resulta también ser el peor puntaje, por mucho.

Instituciones con tasas de deserción superiores al 10%	Tasa de Deserción
F. Nuevo Retiro Hernando Durán D. (Loc. 8)	16,50%

CONCLUSIONES

La tasa de deserción resulta ser un valor que correlaciona moderadamente con la calificación del desempeño. Los colegios con mejor desempeño tienden a ser también los colegios con menores tasas de deserción y los colegios con peor desempeño tienden a ser también los de más alta tasa de deserción.

La tasa de deserción podría ser considerada como otro buen indicador del desempeño de los colegios concesionados en un futuro.

PARTE 2

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

MARCO TEÓRICO

Los logros alcanzados, medidos en términos del desempeño de los estudiantes en las pruebas de Estado y de los indicadores de deserción y repitencia, son el resultado del proceso educativo que se desarrolla en cada una de las instituciones educativas concesionadas. Un proceso de evaluación y seguimiento debe contar con hipótesis bien sustentadas acerca de cómo se pueden mejorar los resultados obtenidos hasta un momento dado para ser congruentes con una política de mejoramiento continuo dentro del marco de una cultura de la evaluación. En la segunda parte del libro se reportará el proceso de evaluación que se llevó a cabo con los colegios concesionados en orden a contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida por ellos.

¿QUÉ ES EVALUAR?

Los seres humanos somos tales que nos parece que es muy importante ser responsables. La responsabilidad es uno de los valores que exaltamos en muchos y variados contextos. Pensamos que debemos estar en capacidad de responder ante cualquier persona y, en particular, ante nosotros mismos, por lo que hacemos. Ahora bien, no nos satisface cualquier tipo de respuesta: sentimos la necesidad de responder de manera tal que las demás personas y, principalmente, nosotros mismos, podamos concluir que hemos hecho bien. Ahora, si se da el caso de que nos demos cuenta de que hemos hecho algo mal, sentimos la necesidad de cambiar nuestra forma de actuar para lograr hacerlo bien.

Ante la certidumbre de que debemos responder por nuestros actos, constantemente nos estamos preguntando "¿qué debo hacer para hacer bien lo que hacemos?" y, posteriormente, orientamos nuestras acciones de acuerdo con las respuestas a esta pregunta. Más adelante, observamos los resultados de nuestra acción y, guardando la misma intención de hacer bien, nos planteamos una nueva pregunta muy parecida a la anterior: "¿qué debo hacer para mejorar lo que hemos logrado?"

Es importante señalar que la pregunta "¿qué debo hacer para hacer bien?" se puede entender de dos maneras. La primera interpretación es técnica: ¿qué debo hacer para hacer bien algo? Por ejemplo: ¿qué debo hacer para enseñar bien? Un ejemplo más sencillo y cotidiano: ¿qué debo hacer para que la torta que quiero me quede deliciosa? Decimos

que esta es la interpretación técnica de la pregunta porque, al hacerla, esperamos una respuesta que se refiere a una forma de hacer las cosas, a una técnica: para enseñar bien debo tener en cuenta tales y tales factores, tengo que establecer una relación con mis alumnos que tenga tales y tales propiedades, etc. O, en el segundo ejemplo, para hacer una torta deliciosa, debo utilizar tal tipo de harina, o debo batir la masa de tal manera, etc.

La segunda interpretación de la pregunta es ética: ¿qué debo hacer para hacer el Bien? El Bien con mayúscula porque se refiere al Bien universal. Es decir el Bien como el respeto por todos aquellos principios que pueden ser considerados como justos desde todas perspectivas de argumentación imaginables para una persona que razona de manera docta y honesta. Tenemos entonces que esta misma pregunta se puede plantear diciendo ¿qué debo hacer para respetar los derechos de los demás? O lo que es lo mismo: ¿qué debo hacer para ser justo? Por ejemplo: ¿qué debo hacer para respetar el derecho que todos mis alumnos tienen a una educación de calidad? ¿Qué debo hacer para respetar el derecho que todos mis alumnos tienen a desarrollar su personalidad libremente?

Con estos ejemplos podemos ir comprendiendo ya que cuando se trata de la educación es muy difícil desligar la interpretación técnica de la pregunta de su interpretación ética. En efecto, es difícil, por ejemplo, enseñar mal sin irrespeter algún derecho de los alumnos.

La pregunta "¿qué debo hacer?" interpretada éticamente se relaciona pues con los valores. Como ya hemos dicho, se relaciona con el valor de la responsabilidad y con el valor de la justicia. La misma pregunta interpretada técnicamente se relaciona con los procedimientos idóneos, con las formas de proceder apropiadas para obtener ciertos resultados. En cualquiera de los dos casos la pregunta se relaciona también con otro tipo de valores muy diferentes a los que hemos mencionado hasta el momento: se trata de los valores que pertenecen a una escala de calificación, a una escala métrica, es decir, a una escala que mide alguna magnitud. Se trata de dos ideas totalmente diferentes pero que, por tener una relación de semejanza, reciben la misma palabra. Para distinguir las ideas subyacentes cuando nos refiramos al primer tipo de valores podremos utilizar la expresión "valores éticos" y para referirnos a la segunda idea podemos utilizar la expresión "valores métricos".

Cuando nos preguntamos "¿enseñé bien?", "¿hice bien la torta?" podemos responder a estas preguntas con una calificación que es el resultado de un acto de observación y valoración que produce uno de los siguien-

tes resultados: el nombre de una categoría ("aceptado" o "rechazado"), el nombre de un orden que hace parte de una escala ("malo, deficiente, aceptable, bueno, muy bueno. Excelente"), o un número que hace parte de una escala métrica (3 metros o un puntaje Z de +1,3 o de -2,06). Estas preguntas tienen que ver entonces con los valores que le asigno a lo que he hecho. Cuando digo "cumplí con los objetivos de enseñanza, luego enseñé **bien**" le estoy dando el valor de "buena" a mi actividad pedagógica. Cuando digo "la torta me quedó **deliciosa**" le estoy asignando también un valor a mi actividad culinaria. Puesto que estoy asignando o atribuyendo valores a mis realizaciones, es posible decir que estoy evaluando mi actividad pedagógica, en el primer ejemplo, o a mi actividad culinaria, en el segundo.

La palabra "evaluar" está pues relacionada con el concepto de valor dentro de una escala valorativa. Quiere decir precisamente asignarle un valor escalar a algo. Asignarle, para tomar unos pocos ejemplos, el valor de bueno o malo, de adecuado o inadecuado, de correcto o incorrecto, de oportuno o inoportuno, de delicioso u horrible¹...

En el momento de asignar un valor escalar a algo podemos actuar de diversas maneras. En el presente trabajo defenderemos la idea de que debemos evaluar de manera integral. Con ello queremos decir que al evaluar es necesario tomar en cuenta todas las perspectivas pertinentes desde las cuales se puede observar lo evaluado. En especial defendemos la idea de que cuando se evalúa el desempeño de una institución al dar cumplimiento a un contrato, como es el caso que nos ocupa, la perspectiva de la institución debe ser tenida en cuenta dentro de los parámetros del respeto por los derechos de todos y dentro del marco de lo metodológicamente idóneo.

Toda evaluación sesgada es perjudicial. En educación una evaluación sesgada o parcializada necesariamente implica, principalmente, que se vulnere uno o varios derechos de una o varias personas. Tomar en cuenta todas las perspectivas pertinentes a lo evaluado nos aleja de la posibilidad de actuar de manera sesgada y en consecuencia incrementa la probabilidad de actuar de manera justa. Por otro lado, cuantas más perspectivas consultemos, más nos acercamos a una comprensión

¹ Dicho sea de paso que de acuerdo con lo pactado en los contratos que son objeto del presente trabajo, es decir, de la fase IV del proceso de inspección y vigilancia del proceso de ejecución de los contratos de concesión, la misión con la que hemos cumplido en la primera parte del libro, es la asignación de un valor. Este valor, también según lo pactado en los contratos, necesariamente debe ser el de "Bueno" o el de "Superior" para que los contratos sigan vigentes. En efecto, en la cláusula de caducidad se establece que si se diera el caso en que el valor asignado al desarrollo de un contrato no fuera "bueno" o "Superior" durante dos años consecutivos, se declarará la caducidad del contrato.

objetiva que es necesaria para el respeto por la justicia pero que además es necesaria para hacer una evaluación técnicamente correcta.

En educación prácticamente no existen procesos sencillos. Por el contrario, los procesos que tienen que ver con la educación son altamente complejos. Si no se hace un esfuerzo serio y constante para identificar todas las perspectivas pertinentes al proceso evaluado, es muy fácil caer en el error de comprender el proceso de una manera parcial, sin poder abarcar toda su complejidad, lo cual nos llevará necesariamente a fracasar una vez y otra al tratar de comprenderlo.

Adoptar todas las perspectivas posibles implica entonces, en el caso que nos ocupa, consultar la perspectiva de los actores involucrados en los procesos educativos evaluados. Como bien sabemos, todos los actores en un proceso educativo conforman, de acuerdo con la Ley General de Educación, la **comunidad educativa**: directivos docentes, docentes, padres de familia, estudiantes, principalmente. De manera consecuente con lo anterior, tal como se describirá en la sección II dedicada al Procedimiento para la Evaluación, no solamente se consultará las opiniones de los miembros de la comunidad educativa sino que los instrumentos para realizar estas consultas son expuestos a los directivos docentes y docentes de las entidades concesionarias y se acogerán todas las sugerencias que ellas hagan y estén dentro de los límites de lo legal, se ajusten a los principios metodológicos y científicos y vayan a favor de una evaluación justa y transparente para cualquier ciudadano interesado en los resultados de la presente evaluación.

RAZONES PARA EVALUAR

En la parte anterior hemos planteado que evaluar quiere decir asignar un valor escalar a algo y que asignamos valores cuando queremos responder a preguntas relacionadas con nuestra convicción de que debemos ser capaces de responder ante nosotros mismos y ante los demás por nuestros actos. En el presente aparte analizaremos varios casos del mundo de la educación en los que nos planteamos preguntas relacionadas con nuestro compromiso con ese valor de la responsabilidad. En cada uno de estos casos la pregunta tiene una razón diferente; analizaremos pues diferentes razones para evaluar con el ánimo de profundizar nuestro análisis sobre la naturaleza de la evaluación que desarrollamos en el presente trabajo.

Estas razones para evaluar son muy importantes porque tienen implicaciones cruciales cuando se trata de seleccionar los instrumentos de

evaluación que se van a utilizar y, todavía más importante, cuando se trata de establecer qué decisiones se van a tomar en función de los resultados de la evaluación.

Las razones que vamos a analizar, como hemos dicho, provienen del mundo de la educación. Las hemos clasificado en dos categorías. La primera de la cual trata el siguiente aparte, recoge las razones para evaluar referidas a las personas.

Razones relativas a las personas

Cuando pensamos en la educación y centramos nuestra atención en las personas involucradas en un proceso educativo, podemos diferenciar múltiples razones para evaluar. Hacemos a continuación una breve referencia de ellas.

Para saber qué tanto han aprendido los estudiantes

Los seres humanos cuando nacemos somos totalmente incapaces para sobrevivir; necesitamos de nuestros padres o de otras personas incluso para cosas aparentemente tan sencillas como no morirnos de hambre o de frío. Poco a poco tenemos que ir desarrollando nuestro cuerpo, nuestras habilidades y nuestros conocimientos para que algún día seamos capaces de asumir la vida por nuestra propia cuenta. Ese proceso es demorado; toma varios años. Lo que se considera normal es que tome el tiempo necesario para que una persona se desarrolle totalmente y aprenda un oficio o una carrera que le permita trabajar y formar una nueva familia aparte de la de sus progenitores.

En ese largo proceso el aprendizaje es un factor muy importante. De lo que aprenda una persona en su niñez y su juventud depende gran parte de su vida. La educación puede entenderse como el sistema conformado por personas e instituciones que una sociedad ha diseñado para garantizarle a los futuros ciudadanos el derecho a tener un buen aprendizaje.

La primera razón para evaluar que analizaremos es la que se refiere a la necesidad de saber qué tanto han aprendido esos futuros ciudadanos: los estudiantes. Y en esta razón se articula el interés técnico con el ético. Por un lado nos interesa saber si los estudiantes han aprendido para saber si nuestra didáctica es acertada, si los medios educativos que utilizamos son idóneos, si el plan de estudios adoptado está bien diseñado, si las condiciones sociales y económicas en las que viven nuestros estudiantes son apropiadas. En este interés hay pues una motivación técnica: queremos saber qué procedimiento o instrumento puede estar

funcionando mal para cambiarlo o qué condiciones contextuales pueden estar entorpeciendo nuestra actividad pedagógica para combatirla.

Pero, además, está nuestra sensibilidad ética. Aquello que nos hace sentir ira cuando alguien irrespete nuestros derechos, o indignados cuando vemos que alguien irrespete los derechos de los demás, o avergonzados cuando nos damos cuenta de que hemos irrespetado los derechos de otros. Esta sensibilidad no nos deja aceptar que se esté irrespetando el derecho de esos futuros ciudadanos a aprender bien y nos hace reaccionar para hacer lo que esté a nuestro alcance para lograr que los estudiantes aprendan más y mejor. Esta segunda razón se relaciona entonces también con nuestro celo por el respeto del derecho que todo estudiante tiene a recibir una educación de calidad, una educación que permita alcanzar los objetivos educativos trazados.

Para saber qué dificultades pueden tener los estudiantes al tratar de aprender algo

La segunda razón para evaluar que expondremos pone el énfasis en el diagnóstico. No se centra la atención en qué tanto aprendieron los estudiantes sino en cuáles fueron las circunstancias o los factores que determinaron que los estudiantes hayan encontrado dificultades para aprender algo. En el caso anterior, la razón que nos impulsa a evaluar nos lleva a hacer una descripción de lo que los estudiantes han aprendido. Esta segunda razón nos lleva a hacer algo más complejo: tratar de dar una explicación acerca de las dificultades que encuentra un estudiante para aprender.

Dar explicaciones siempre nos lleva a formular hipótesis y hacer observaciones para establecer si ellas son o no verdaderas. Si se da el caso que resulten verdaderas habremos encontrado una explicación satisfactoria. Cuando es esta segunda razón la que nos impulsa a evaluar, es necesario entonces utilizar modelos de evaluación que nos den la posibilidad de formular y contrastar hipótesis. En otras palabras, necesitamos modelos de evaluación que permitan el uso del método hipotético deductivo.

Puesto que cuando hemos encontrado una explicación satisfactoria a las dificultades de los alumnos decimos que hemos diagnosticado el problema, la evaluación que hemos hecho la denominamos entonces diagnóstica.

Como es evidente, la evaluación diagnóstica resulta ser muy útil cuando

se trata de hacer planes de mejora. En efecto, cuando podemos diagnosticar el problema apropiadamente, podemos buscar soluciones; podemos diseñar planes de acción ordenados a eliminar las causas del problema y mejorar el estado de cosas. Una vez diseñados los planes de cómo mejorar, se realizan para ver si efectivamente se logra esta mejora.

Para ayudarles a los estudiantes a mejorar

La evaluación, dentro del contexto de la construcción de planes de mejora de la calidad de la educación, se orienta especialmente a la identificación de estrategias y procedimientos pedagógicos que incrementen la probabilidad de que los estudiantes aprendan mejor lo que deben aprender según el plan de estudios que se desarrolla. La evaluación diagnóstica que expusimos en el aparte anterior, no solo nos permite contar con una explicación de porqué algunos estudiante no han aprendido, sino que además, nos permiten trazar estrategias para que logren vencer los problemas que están experimentando.

Para calificar el desempeño de un grupo de estudiantes

Cuando tomamos en cuenta a los estudiantes de un salón de clases, surge la necesidad de contar con un sistema que me permita hacer descripciones de lo que el grupo ha aprendido. También surge la necesidad de hacer explicaciones relativas a los grupos y no solamente a los individuos o a algún individuo en particular. Resulta entonces muy útil adoptar mecanismos para calificar el desempeño de cada estudiante en relación con los desempeños de los demás estudiantes del salón.

En general, el método consiste en construir una escala de valores como puede ser la siguiente: Insuficiente, Deficiente, Aceptable, Bueno y Excelente. Con esta escala es necesario construir criterios para determinar qué propiedades debe cumplir cada alumno para encontrarse cada uno de los niveles de la escala. También se utilizan las escalas numéricas. Las calificaciones pueden ser un número entre 1 y 5, o entre 1 y 10, o entre 0 y 100.

Con las calificaciones no solamente puedo decir cómo le fue en la evaluación a cada uno de mis alumnos, sino que además puedo decir de manera resumida y sencilla como le fue a todo el curso. En efecto, no sólo puedo decir que a fulano o zutano le fue bien porque obtuvieron una calificación para su desempeño de "Bueno", sino que también podemos decir que el 62% de los estudiantes tuvieron un desempeño que fue calificado como bueno, el 17% tuvo un desempeño excelente y que sólo

el 21% tuvo un desempeño aceptable o inferior. Cuando uso una escala numérica se puede decir además que el promedio del curso fue de 8,37 en una escala de 1 a 10.

El uso de una calificación como las anteriores permite además que cada persona compare su desempeño con desempeños pasados o que se proyecte a desempeños futuros. También está la posibilidad de que cada persona compare su desempeño con el de otras personas que pertenezcan a su grupo o curso. También permite que dos o más cursos, instituciones e incluso países se comparen entre sí. Todos sabemos que los demás pueden ser un excelente espejo que nos ayuda en nuestra superación personal.

Para promocionar a los estudiantes

Podemos entender la educación como una práctica social formalizada que busca formar a los futuros ciudadanos de una nación. Con "práctica social" nos referimos al conjunto de actividades, procedimientos y formas de resolver problemas que una sociedad ha desarrollado y con "formalizada" no referimos al hecho de que esa práctica se reglamenta mediante leyes, decretos, acuerdos, ordenanzas o cualquier otra forma jurídica. En la reglamentación colombiana y la de muchos otros países, en el proceso educativo se distinguen niveles. Como todos sabemos, en Colombia tenemos cinco niveles en la educación básica primaria, cuatro en la básica secundaria y dos en la educación media y el paso de un nivel a otro se denomina promoción. Cada institución educativa debe constituir un sistema de evaluación que señale cuáles son los criterios para que un estudiante sea promocionado de un nivel al siguiente.

Para promocionar a un estudiante de un nivel a otro, de un grado a otro, es necesario saber si ha aprendido lo que, según las reglas de la institución y del país, debía haber aprendido en un determinado grado. Para responder a la pregunta si debemos o no promocionar a un estudiante al grado superior es necesario entonces evaluar qué tanto ha aprendido.

Para seleccionar estudiantes

Las reglas y normas que formalizan la educación en una institución o en un país, como lo dijimos en el numeral anterior, organizan el proceso educativo en niveles. Cada nivel determina unos requisitos mínimos con los cuales un estudiante debe cumplir. Esta es la sexta razón para evaluar: seleccionar a los estudiantes que pueden desarrollar las activi-

dades académicas de un determinado nivel de la educación.

Los exámenes de selección son comunes cuando un estudiante quiere ingresar a una institución educativa por primera vez o cuando va a ingresar a la educación superior.

Para saber qué tan bien enseñan los docentes

Como hemos dicho, el proceso educativo es complejo y largo. Esto quiere decir, entre otras cosas, que en él intervienen una gran cantidad de factores, de variables. Para poderlo comprender es necesario entonces determinar todos estos factores y, lo que es más importante, es necesario describir las relaciones entre ellos.

Entre los muchos factores que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes, está la didáctica de sus maestros, la forma como ellos enseñan. Con la idea de mejorar siempre la calidad de la educación, es necesario entonces evaluar no sólo desde la perspectiva del estudiante sino también desde la perspectiva del docente.

Es necesario entonces darle un valor al desempeño del docente como uno de los principales agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario pensar de manera justa en los derechos de los estudiantes y, al mismo tiempo, pensar en los de los docentes. No se puede privilegiar a unos en detrimento de los otros, teniendo en cuenta, claro está, que según la ley colombiana los derechos de los menores priman sobre los de los adultos.

Pensar en los derechos de unos y otros con justicia quiere decir, entre otras cosas, comprender y asumir con entusiasmo y verdadera vocación que los derechos de los estudiantes menores de edad prevalecen sobre los de los adultos, tal como hemos dicho que lo establece la ley. Pero además, esta justicia se refiere también a otro punto que merece la pena resaltar: la evaluación debe orientarse hacia el mejoramiento y nunca hacia el castigo. Hacia el mejoramiento del estudiante y el mejoramiento del docente como ser humano. En este sentido, no sería justo pensar en evaluar sin pensar al mismo tiempo en ofrecer las oportunidades y los recursos que el docente necesita para mejorar.

Para saber qué tanto saben los docentes

Decir que nuestra sociedad actual es la sociedad del conocimiento es ya un lugar común: oímos esta frase en muchos lugares y muchas circunstancias. Pero es verdad: hoy el conocimiento vale mucho más que en

cualquier otra época de la historia de la humanidad. Sin conocimientos una persona tiene muy pocas oportunidades para llevar una vida digna y muchas menos para lograr ser feliz.

Esta inmensa importancia que tiene el conocimiento hace que las exigencias en relación con los conocimientos que debe poseer el maestro sean también mucho más altas de lo que habían sido hasta hoy. Es entonces muy importante evaluar qué tanto sabemos los docentes y estar siempre abiertos a la posibilidad de saber cada día más.

Esta razón para evaluar le apunta entonces a estar alertas: no permitir que la gran velocidad con la que evoluciona el mundo nos haga quedar rezagados, desactualizados.

Para orientar a los docentes acerca de cómo enseñar mejor

Esta razón está sustentada en las dos anteriores: si el docente ha identificado sus fortalezas y sus debilidades en la forma como enseña y en los conocimientos que ha logrado construir, tiene lo fundamental para solidificar sus fortalezas y combatir sus debilidades. Tiene los elementos principales para trazarse y realizar un plan de mejoramiento personal.

Como tuvimos la oportunidad de señalarlo, es un asunto de justicia que la sociedad entera, incluidos los maestros claro está, trabaje de manera mancomunada para proveer las oportunidades y los recursos necesarios para la ejecución de estos planes de mejoramiento. No hay que olvidar que en esto están comprometidos los derechos no sólo de los docentes sino también y principalmente los de los estudiantes. En efecto, cuanto mejor enseñe el maestro, más oportunidades tienen los estudiantes de ejercer su derecho a aprender.

Para promocionar docentes

En la legislación colombiana como en la de muchos otros países se prevé la posibilidad de que los maestros tengan un reconocimiento proporcional a sus méritos académicos. Existe entonces un escalafón docente. Para garantizar la justicia y la transparencia de estos reconocimientos es necesario hacer evaluaciones que estimen de manera justa y objetiva los méritos de cada docente. Se trata pues de reconocer con justicia y transparencia los méritos de los maestros para retribuirles en función de sus logros.

Para seleccionar docentes

Si alguien va ocupar un cargo de profesor, lo justo es que la persona que

sea designada para hacerlo sepa desempeñarse muy bien en su profesión. Y es justo por dos razones. La primera es que si hay varias personas que aspiran a ocupar un solo cargo, lo más justo es justo que lo ocupe el que mayores méritos tenga; en efecto, el que más sabe es también el que más ha estudiado y más esfuerzos ha hecho. La segunda razón es que quien se desempeñe mejor en la profesión docente es quien mejor enseña; los estudiantes verán sus derechos garantizados puesto que se garantiza que quien ocupa el cargo es quien mejor sabe.

Para saber quién es la persona que mejor sabe, es entonces necesario hacer una evaluación de las competencias que tiene cada una de las personas que aspiran al cargo y escoger aquella que obtenga los mejores resultados. Seleccionar aquellos docentes que mayores méritos tienen implica, entre otras cosas, que se contará con los que mejores perspectivas de garantizar los derechos de los estudiantes.

Para acreditar docentes

En una organización formalizada, como es el sistema educativo colombiano, regido por normas y con una estructura bien establecida, es importante para un docente que trabaja dentro del sistema o en relación con él, contar con credenciales que acrediten sus competencias. Estas credenciales le permitirán obtener el reconocimiento social de sus capacidades.

Con su buena práctica la persona tendrá oportunidad de refrendar estas credenciales. Pero cuando recién se posesiona en su cargo como docente, o cuando un grupo de personas recién la conoce, es importante contar con ellas.

Quien expide las credenciales debe ser, obviamente, una institución a la que la sociedad le da crédito. Sustentada en esta credibilidad, y, claro está, con base en una evaluación de las competencias de la persona, esta institución debe acreditar al docente como alguien idóneo para ejercer su cargo.

Razones relativas a las instituciones o proyectos

Todas las razones que hemos descrito en la sección anterior se refieren a las personas. En una concepción integral de la evaluación en educación no sólo se evalúa a las personas. Es necesario además evaluar a las instituciones. En efecto, cuando se quiere hacer una evaluación integral es necesario situarse en los diferentes puntos de vista. Tal como lo hemos

dicho ya, así podemos contar con la mayor cantidad de datos posible para hacer una evaluación objetiva que nos lleve a tomar las mejores decisiones: decisiones acertadas, que nos permitan alcanzar nuestros objetivos educativos, y decisiones justas, que garanticen el respeto por los derechos de todos.

Para ayudar a la institución o proyecto a mejorar

Si de la evaluación se desprende que la institución o el proyecto no están siendo eficaces, o que su eficacia se puede incrementar, de ella también se deben desprender las posibles razones por las cuales esto sucede. En efecto, una buena evaluación nos debe indicar posibles causas por las cuales no se está cumpliendo con los objetivos planteados o la misión encomendada.

Hablamos de posibles causas en el sentido de que lo único que nos permite hacer una evaluación es plantear hipótesis bien sustentadas acerca de qué no está funcionando como esperamos. No podremos decir que estas hipótesis sean verdaderas sino hasta el momento en que las pongamos a prueba y los resultados nos digan que efectivamente las posibles causas que se identificaron son efectivamente las que explican por qué no se están alcanzando los objetivos o por qué no se está cumpliendo con la misión.

Una vez identificadas las causas de las fallas de las que la institución o el proyecto están adoleciendo, es posible empezar a diseñar un plan para eliminar estas fallas. Esto es lo que se conoce con el nombre de un plan de mejoramiento.

Tenemos pues que la primera razón para evaluar una institución o un proyecto es la de diseñar un plan de mejoramiento sustentado en datos objetivos que sólo nos puede proveer un trabajo de evaluación idóneo.

Para acreditar o certificar una institución o proyecto

Hemos mencionado ya la conveniencia de que los docentes sean acreditados por una institución que tenga la competencia y la legitimidad para hacerlo. Algo muy similar sucede con las instituciones. El Estado debe asumir la misión de garantizarles a los ciudadanos que las actividades que se desarrollan en una institución son idóneas. En otras palabras, debe garantizar que la institución o el proyecto cuenten con todas las condiciones necesarias para desarrollar la misión que han declarado.

Nuevamente, para poder declarar que una institución o un proyecto son idóneos, es necesario llevar a cabo una evaluación. Cuando de la evalua-

ción se desprende que la institución o el proyecto son idóneos, la institución competente para ello dice que certifica al ente evaluado.

Para rendir cuentas

Ejercer el poder de manera democrática conlleva la rendición de cuentas. En efecto, toda forma de poder democrático proviene del hecho de que socialmente se le confiere a una persona o un grupo de personas la facultad de impartir órdenes, de tomar decisiones o de fijar políticas para que una institución u organización (que puede ser una nación, una empresa, un colegio, una universidad) adopte un rumbo ordenado a cumplir con su misión. Quien o quienes reciben ese poder asumen un compromiso por el cual deben responder. Quienes les otorgan el poder lo hacen porque consideran que son idóneos para desarrollar una labor que debe ir en beneficio general. Los que reciben pues el poder, lo hacen con una finalidad específica y deben dar cuenta de si esos objetivos de cuyo logro se responsabilizaron se alcanzaron o no.

La evaluación se hace entonces también necesaria para poder rendir cuentas con responsabilidad. Es decir, que quienes han adquirido el compromiso de gobernar rindan cuentas de lo que han logrado haciendo uso del poder que les ha sido conferido. Y deben hacerlo con la capacidad de dar respuestas convincentes y bien sustentadas a cualquier pregunta acerca del tema. Solo una evaluación integral del gobierno ejercido puede proveer el respaldo necesario para sustentar las respuestas y la comprensión suficiente para poder ver con claridad cuál es la mejor respuesta a las preguntas planteadas.

La tercera razón para evaluar en relación con una organización o institución es pues la de ser congruente con un principio democrático: rendirle cuentas de nuestros actos a quienes nos han conferido poder. En el caso del presente trabajo de evaluación las instituciones educativas concesionarias le deben rendir cuentas a la Secretaría de Educación Distrital en virtud no solamente de un exigencia ética sino, además en virtud de exigencias constitucionales, legales y contractuales.

QUÉ SE EVALÚA

Hemos expuesto dos ideas que hacen parte de la argumentación que servirá para sustentar la idea central de que es necesario evaluar de manera integral. Ellas se refieren al concepto de qué es evaluar y a las razones que tenemos para evaluar. En el presente capítulo nos encargaremos de exponer otras más que se articulan con las anteriores y que

responden a la pregunta ¿Qué es lo que evaluamos en educación cuando queremos evaluar integralmente?

¿Qué se evalúa en una o varias personas?

Empezaremos por responder a esta pregunta desde una primera perspectiva, a saber, aquella que adoptamos cuando se trata de hacer evaluaciones respecto de las personas.

El primer tema que quisiéramos abordar en relación con este tema es el de las reservas justificadas que muchas personas tienen cuando se habla de evaluar personas. La idea que está en el fondo es que las personas no se pueden evaluar. Estamos de acuerdo: las personas son demasiado complejas como para decir que las vamos a evaluar. Defenderemos la idea de que en realidad lo que evaluamos son ciertas propiedades o conjuntos de propiedades de las personas que llamaremos rasgos. Evaluar una persona como totalidad no tiene sentido. En primer lugar porque no existe ninguna razón convincente para emprender esta empresa. En segundo porque la cantidad de perspectivas que es necesario adoptar para dar cuenta de la totalidad es tan grande y los procedimientos tan complejos que una empresa tal es prácticamente irrealizable.

Tenemos pues que tener claro que evaluamos rasgos de las personas y no a las personas, entendiendo por rasgo un conjunto de propiedades de una persona. Comúnmente se habla de los rasgos físicos de alguien para referirnos a ciertas propiedades físicas de su cara o de su cuerpo. De manera similar podemos hablar de rasgos para referirnos a propiedades psicológicas.

Ahora, es importante señalar una gran diferencia entre los rasgos físicos y los psicológicos. Los primeros son visibles de manera directa; podemos ver de manera inmediata, de manera directa, que una persona es narizona o que es flaca y alta. Los rasgos psicológicos no son visibles de manera inmediata sino, por el contrario, de manera mediada: es necesario contar con un medio para poder poner en evidencia los rasgos psicológicos. Por esta razón decimos que estos rasgos son latentes. En efecto, "latente" viene del latín "latere" que quiere decir estar escondido.

Tenemos pues que la mayoría de los rasgos psicológicos son latentes y para poderlos observar es necesario ponerlos en evidencia mediante algún procedimiento. La inteligencia, por ejemplo, es algo que no es posible ver a simple vista en una persona. Es necesario utilizar algún

medio. Uno de ellos es iniciar una conversación con ella; plantearle algunas preguntas y esperar la forma como las contesta, oírle algunas ideas, seguir el hilo conductor de una narración que ella hace o conocer los argumentos con los que defiende o ataca una posición. Una vez que se ha hablado con la persona, aquello que estaba latente, escondido, se vuelve aparente, se presenta ante nuestros ojos. Para lograr hacer aparente eso que estaba latente utilizamos pues un medio: la conversación en este caso.

Veamos pues cuáles son los rasgos que generalmente se evalúan en la educación.

Se evalúa conocimientos

El primer rasgo que señalaremos como uno de los que se evalúan en la educación, es el sistema de conocimientos que una persona tiene sobre algún tema. Lo que sabe una persona es una de sus propiedades que la caracterizan. Hoy en día, cuando hablamos de la sociedad del conocimiento, es una de las propiedades más importantes de una persona. En efecto, en la sociedad del conocimiento, una persona que no haya desarrollado de manera intensiva su sistema de conocimientos no tendrá muchas oportunidades para realizarse plenamente como persona.

Ahora bien, puesto que el conocimiento se refiere en realidad a un conjunto de muchísimas propiedades estructuradas de manera bastante compleja, y, puesto que no es aparente, podemos decir que se trata de un rasgo latente. Para ponerlo en evidencia es necesario entonces utilizar algún medio, algún procedimiento. Las pruebas de Estado, los exámenes utilizados por los docentes en el salón de clases, son algunos de los medios que se utilizan en la educación para evaluar los conocimientos de una persona.

Se evalúan las habilidades

Los conocimientos de una persona se ven complementados, enriquecidos por las habilidades que tenga esa persona. Un ejemplo muy claro es el de un neurocirujano con muchos conocimientos que puede verse muy limitado si no posee habilidad para realizar procedimientos quirúrgicos finos. Otro ejemplo de habilidades que se articulan de manera muy conveniente con los conocimientos son las de utilizar de manera certera algoritmos matemáticos en la solución de problemas.

El hecho de que los conocimientos y las habilidades se articulen y gracias

a ello una persona mejore sus capacidades o sus competencias, hace que en educación a menudo sea necesario evaluar ciertas habilidades de las personas.

De manera similar a lo que sucede con los conocimientos, no es posible observar una habilidad de manera inmediata. Las habilidades pertenecen entonces también al conjunto de propiedades que denominamos rasgos latentes.

Se evalúan las aptitudes

No todas las personas aprenden de la misma manera. Unas aprenden con gran facilidad a cantar o a tocar un instrumento, en tanto que para otras aprender a hacerlo es muy difícil y otras nunca lo logran. Algo similar sucede con las matemáticas o con la filosofía. Esto depende de múltiples y complejas propiedades de las personas entre las que se encuentran ciertas propiedades innatas transmitidas genéticamente. Estas propiedades que hacen a una persona apta para aprender ciertas cosas las llamamos aptitudes.

Las aptitudes son también un rasgo latente. Las pruebas de aptitudes que utilizan los psicólogos dedicados a la educación son procedimientos mediante los cuales podemos poner en evidencia si las personas poseen esas aptitudes o no.

Las aptitudes, como es evidente, es un tema muy importante para todos los profesionales que trabajan en educación. Es común entonces encontrar que en las instituciones educativas se utilicen pruebas para evaluar las aptitudes.

Se evalúan las actitudes

Las cosas que las personas conocen pocas veces están desligadas de sus sentimientos. Aquello que conocemos produce en nosotros sentimientos. Al conocimiento de algo, articulado con los sentimientos que este conocimiento produce en nosotros, lo denominamos una actitud.

Podemos conocer diversas cosas acerca de las serpientes, por ejemplo. Eso que sabemos de ellas nos hace sentir miedo o repulsión hacia ellas. Nuestra actitud hacia las serpientes es pues negativa, de miedo y repulsión. Pero también es posible que lo que conocemos acerca de las serpientes nos produzca mucho interés y muchos deseos de conocer aún más, de observarlas, de tener contacto con ellas. Esta es una actitud positiva, de interés.

Las actitudes tienen implicaciones importantes en el aprendizaje. Las actitudes positivas lo facilitarán en tanto que las negativas lo van a entorpecer e incluso lo pueden impedir de manera radical. Es común encontrar estudiantes con actitudes muy negativas hacia las matemáticas que los lleva a rechazar cualquier posibilidad de estudiarlas.

Las actitudes son pues otro rasgo latente de mucho interés para las instituciones educativas que debe ser tenido en cuenta en una evaluación integral.

Se evalúa la inteligencia

De la misma manera que hay personas que tienen una gran facilidad para aprender música o lenguas extranjeras o matemáticas, hay personas que tienen especial facilidad para comprender y solucionar problemas. Para algunas, en determinadas circunstancias, es notoria la facilidad que tienen para solucionar problemas de matemáticas o de física. En otras personas se puede poner en evidencia su especial capacidad para escribir historias y resolver los problemas que en un momento dado pueda encontrar para hallar un desenlace para el nudo de la historia. Otras personas, en cambio, ponen en evidencia su gran capacidad para manejar de manera muy ágil su cuerpo y resolver problemas que se le presentan en un deporte; por ejemplo, el problema de recibir el balón, esquivar a un jugador del equipo contrario y lanzarlo para meter un gol antes de que el balón llegue al límite de la cancha.

Esta capacidad para entender y resolver problemas se denomina inteligencia y es otro rasgo latente sumamente importante en la educación. Las personas que tienen esta propiedad en las matemáticas tienen inteligencia matemática. Aquellas que la tienen en la música tienen inteligencia musical. De manera similar se identifican otras inteligencias como la verbal, la espacial, la intrapersonal o la interpersonal.

La inteligencia es pues también un rasgo latente y su evaluación es muy importante cuando se piensa en una evaluación integral en la escuela.

Se evalúa la personalidad

Cuando describimos a una persona podemos decir que es alegre y optimista. De otra podemos decir que es seria y muy trabajadora o que es irascible y muy conflictiva. Ahora bien, cuando decimos que una persona es alegre no queremos decir con ello que estemos afirmando que ella nunca se ponga triste. O cuando decimos que es seria no queremos decir que nunca se ría o que nunca haga bromas. O cuando decimos que es

irascible no quiere decir que nunca tiene momentos de muy buen humor. Estamos refiriéndonos a una tendencia marcada que suele ser permanente en la vida de la persona.

El conjunto de propiedades que hacen que una persona tenga esos patrones de comportamiento marcados y permanentes es lo que llamamos personalidad. Se trata de otro rasgo latente muy importante por las profundas implicaciones que puede tener en el aprendizaje de una persona o en sus relaciones con los demás.

¿Qué se evalúa en una o varias instituciones o proyectos?

En este capítulo reservamos un aparte para la evaluación de las instituciones o de los proyectos diferente al que reservamos para la evaluación de las personas. Esto porque los procedimientos son diferentes y, especialmente, porque se trata de una perspectiva diferente.

Se evalúa la calidad de sus productos o servicios

Entre los objetivos de una institución o de un proyecto está la creación de algún producto (un informe, material educativo para enseñar aritmética, un instrumento para medir el aprendizaje en lectura...) o la prestación de un servicio (desarrollar el juicio moral en los estudiantes de primaria, capacitar docentes para evaluar de manera integral, preparar bachilleres para las pruebas de Estado u ofrecer educación básica y media para una población...). Cualquier persona que vaya a usar esos productos o esos servicios espera que sean de calidad. Puesto que cada persona tiene derecho a que estas expectativas se cumplan, es necesario que antes de entregar los productos o de ofrecer los servicios los evaluemos para estar seguros de que son de calidad.

Para ello es necesario partir de una concepción clara de los que es un producto o un servicio de calidad. Defenderemos la idea de que algo es de calidad cuando es lo que debe ser. Esta es una definición muy clara de lo que es calidad en general. Pero cuando tenemos que decir si un producto o un servicio en particular es o no de calidad es necesario completar esta definición diciendo qué es lo que ese producto o servicio debe ser. Puesto que en el presente trabajo nuestro objeto está estrechamente relacionado con el concepto de calidad de la educación, dedicaremos a este tema un espacio especial.

Toda evaluación de la calidad de un producto debe comenzar con la construcción de un marco de referencia que plantee de manera clara y

específica una definición de lo que se considerará como de calidad. Si ofrecemos un servicio de capacitación para docentes, por ejemplo, en la introducción del programa se deberá entonces especificar lo que se espera de este servicio. Esto le permitirá a cualquier docente conocer lo que se puede esperar del servicio. También les permitirá a quienes lo ofrecen evaluarlo, pues se podrá establecer si el servicio fue lo que debía ser o no lo fue.

Se evalúa su eficacia

Cuando se constituye una institución o se emprende un proyecto, se tienen en mente unos objetivos. Cuando se trata de una institución éstos suelen declararse de manera explícita en los documentos que sustentan su constitución. En los apartes dedicados a la misión y visión de una institución educativa, por ejemplo, hay una referencia clara a los objetivos con los cuales ésta fue creada.

Constituir una institución o emprender una empresa y olvidarse de los objetivos es irracional. Es algo para lo cual no podemos ofrecer razones convincentes. No podemos encontrar argumentos para sustentar la idea de que olvidar los objetivos es apropiado. Entonces, para no caer en este tipo de irracionalidades, es necesario mantener de manera permanente nuestro interés en los objetivos y hacernos la pregunta acerca de si estos objetivos se están alcanzando o no. Responder a esta pregunta implica emprender un trabajo de evaluación. Es necesario evaluar la institución o el proyecto.

Una vez realizada la evaluación, si de ella se desprende que podamos responder que sí se están logrando los objetivos, se dice que la institución o el proyecto son eficaces. Hablamos pues de eficacia cuando hemos podido alcanzar los objetivos que nos hemos planteado.

Se evalúa su eficiencia

Una vez la evaluación nos permite tener claridad de que los objetivos y la misión se cumplieron, surge otra pregunta, también muy importante, que es la siguiente: ¿Para alcanzar los objetivos, para cumplir con la misión, se utilizaron de manera racional los medios y los recursos? La única forma de responder a esta pregunta es acudiendo a la información recolectada en el momento de la evaluación.

Si gracias a la información recogida podemos afirmar que efectivamente se utilizaron de manera racional los medios y los recursos, decimos que la institución o el proyecto, además de eficaz, es eficiente.

De lo dicho podemos concluir que no puede darse el caso de una institución o proyecto que sea eficiente sin ser eficaz. Sin embargo sí puede darse el caso en que sean eficaces sin ser eficientes.

Se evalúa el cumplimiento de condiciones pactadas en un contrato o convenio

El desarrollo de un proyecto o la prestación de un servicio pueden hacer parte de un acuerdo, pacto o contrato firmado entre dos partes. La evaluación puede entonces ser concebida como un mecanismo, un instrumento para establecer si las partes firmantes están dando cumplimiento a lo pactado.

En este caso, para evaluar es necesario establecer cuáles son las condiciones que se deben cumplir en el desarrollo del proceso que se derivan como necesarias de acuerdo con lo pactado. La evaluación consiste entonces en establecer si aquello que se debe dar en virtud del pacto se da en efecto o no. En caso afirmativo se dirá que el contrato se cumple y en el caso contrario pues debe decirse que no se está cumpliendo.

ETAPAS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Hemos planteado que evaluar es asignarle un valor escalar a lo evaluado. El punto esencial es entonces establecer qué criterios debemos adoptar para asignar un determinado valor u otro de la escala. Hemos visto que cuando evaluamos pensando en la calidad, asignaremos un valor alto cuando el producto o el servicio es lo que habíamos declarado que debe ser. En caso contrario asignaremos un valor bajo en la escala.

En el presente capítulo proponemos distinguir cinco etapas que deben tenerse en cuenta en cualquier proceso de evaluación con el fin de que el resultado de este proceso sea justo y técnicamente bueno.

Estas cinco etapas pueden darse en la mente del evaluador sin necesidad de que haya que llenar formatos especiales. Se trata de tener claro cuál es el proceso que debe seguirse para actuar de manera responsable: para poder responder de manera convincente y bien sustentada. Pero también es posible que sea necesario escribir un documento que sustente la evaluación realizada y en ese caso es de mucha utilidad contar con unos formatos diseñados para este fin. Todo depende de la evaluación que se vaya a hacer, de las circunstancias, del contexto... Pero independientemente de la forma que se adopte es necesario siempre agotar las etapas que describimos a continuación.

Declarar el marco de referencia valorativo

Como tuvimos oportunidad de ilustrar con dos ejemplos, el problema de establecer qué es lo que vamos a considerar como de calidad no es sencillo de resolver. En educación evaluamos siempre pensando en la calidad; estamos siempre buscando una educación de calidad. Si aplicamos nuestra definición, debemos decir que la educación será de calidad cuando sea lo que debe ser. El primer punto que debemos aclarar es entonces el de cuál es la educación que debe ser.

Cuando construimos un marco de referencia valorativo estamos precisando el deber ser de lo que vamos a evaluar. Estamos diciendo de manera clara y bien detallada cómo se concibe que debe ser el producto o el servicio. Una vez tengamos claro este punto, podremos asignar valores con mucha seguridad: a aquello que se acerque o sea igual al deber ser se le asignará un valor alto y a aquello que se aleje de él se le asignará un valor bajo.

Si se piensa en ejemplos sencillos como el de la silla en el capítulo anterior esta tarea no es muy difícil. Pero si se piensa en ejemplos de la vida real que, aún el más simple es muchísimo más complejo que el de la silla, el asunto es bastante más difícil. Es necesario entonces desarrollar un marco teórico convincente y respaldado por la experiencia que sustente apropiadamente ese deber ser.

Describir el objeto a evaluar

Cuando hablamos de objeto no nos estamos refiriendo a un objeto común como puede ser una mesa o un lápiz; nos estamos refiriendo a un objeto en el sentido epistemológico. Así, objeto puede referirse a algo intangible y abstracto como puede ser un modelo de capacitación docente, o un programa de recuperación en filosofía, o una aplicación informática para calcular la curva característica de un ítem según el modelo de Rasch. También nos podemos estar refiriendo a un trabajo de reflexión estética en torno a un poema surrealista y su relación con dos pinturas también surrealistas, o a un reporte de trabajos prácticos en el laboratorio de física.

Con lo anterior en mente, debemos entonces proceder a hacer una descripción de ese objeto a evaluar. Nuestra descripción se debe orientar a establecer si el objeto examinado tiene las propiedades señaladas en el marco de referencia y que definen el deber ser.

Una vez hecha la descripción del objeto evaluado, tomando una a una

las propiedades que deben tenerse en cuenta, podemos establecer qué tanto el objeto se acerca o se aleja de ese deber ser que lo podemos entender como un patrón de comparación. La descripción del objeto constituye aquel servicio o producto real que se obtuvo gracias a nuestro trabajo. El patrón de comparación es aquel producto o servicio que hemos construido idealmente cuando pensamos y reflexionamos acerca de cómo deberían ser el uno o el otro.

Valorar lo descrito

Al describir el objeto a evaluar y compararlo con el patrón construido hemos podido establecer la discrepancia que existe entre uno y otro. Para valorar el objeto tenemos entonces que preguntarnos qué implicaciones tiene esta discrepancia.

Examinemos algunos ejemplos para entender lo anterior. Supongamos que el objeto evaluado es un manual para orientar a un grupo de docentes en el manejo de una aplicación informática. En el marco de referencia se dice que el manual debe ser suficiente para que la persona pueda utilizar la aplicación; en otras palabras, la persona debe ser capaz de utilizar la aplicación sin necesidad de explicaciones adicionales a las del manual. Al describir el manual ponemos especial énfasis en establecer si es cierto o no que sus usuarios pueden utilizar la aplicación sin explicaciones adicionales a las del manual. En el caso en que se encuentre que ningún usuario fue capaz de utilizar la aplicación siguiendo las instrucciones del manual, podemos decir que la discrepancia es muy grande y que es necesario ajustarlo. Si sólo dos o tres docentes de los cien que hacen uso del manual dicen que no han podido utilizar la aplicación, la discrepancia no es grande y se puede suponer que el manual está bien y que, entrevistando a las personas que no lo pudieron usar bien se le pueden hacer algunas mejoras.

Un segundo ejemplo puede ser el de un ensayo de filosofía. En el marco de referencia de la asignatura, se dice que el nivel en el que se ésta se imparte es lo suficientemente avanzado como para que el ensayo pueda contener una introducción, el planteamiento de un problema a debatir, una solución propuesta al problema, la argumentación que se puede dar a favor y la que se puede dar en contra de la solución propuesta y una conclusión en la que el estudiante debe tomar una posición acerca de este debate. En la descripción del objeto a evaluar (que puede hacerse mentalmente) se pone el énfasis en la observación de todos los elementos que según el marco de referencia debe tener el ensayo evaluado. Se ponen en evidencia las discrepancias y se analizan.

Establecer qué se puede esperar según el valor de lo descrito

La evaluación integral, recordemos, pone especial énfasis en que se deben tomar en cuenta todas las perspectivas pertinentes para que la evaluación sea justa y técnicamente apropiada. La evaluación integral, además de orientarse hacia la justicia y la calidad técnica, se orienta también hacia el mejoramiento continuo.

Esta voluntad de mejorar siempre nos sitúa en una nueva perspectiva que nos proyecta hacia el futuro. Nos enfrenta al interrogante de qué puede esperarse dado el estado de cosas descrito: ¿Es posible mejorar? ¿Qué tan difícil sería mejorar? ¿Cuál es el mejor camino para mejorar?

Antes de tomar decisiones sobre lo que se debe hacer con el producto o servicio en función de la valoración hecha, es necesario responder a estos interrogantes. Y para contestar a estas preguntas es necesario conocer bien los procesos involucrados en la obtención de los productos o en la prestación de los servicios. Sólo este conocimiento nos permitirá dar respuestas certeras a estas preguntas.

Tomar decisiones

Todo proceso de evaluación integral debe terminar en una toma de decisiones orientada al mejoramiento de lo evaluado. La decisión debe ser entonces aquella que nuestro conocimiento del proceso nos señale como la más apropiada dado el estado de cosas que resulta de la evaluación realizada y dada la necesidad de mejorar.

Ejemplos de decisiones son las siguientes: rediseñar el manual de guía que no cumplió con los criterios de calidad; pedirle al estudiante que reformule una parte de su ensayo que es confusa; proponerle al comité de evaluación que un alumno que no cumple con los logros esperados repita el curso; proponerle al comité de evaluación que le otorgue una distinción a un alumno que hizo un excelente trabajo...

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Cuando evaluamos, cuando le asignamos un valor a algo que nos interesa y vamos a compartir el resultado de la evaluación con un equipo de trabajo o le vamos a rendir cuenta a alguien de lo que hemos evaluado, es indispensable contar con un instrumento de evaluación. No basta con

tener las cosas claras en nuestra mente para nosotros mismos. Sólo la existencia de un instrumento nos permitirá llegar a acuerdos inter subjetivos en relación con los procesos evaluados. Estos acuerdos es lo que conocemos comúnmente con el nombre de "objetividad". En efecto, una evaluación que una persona hace recurriendo solamente a lo que ella percibe y piensa no puede ser llamada objetiva. Otras personas pueden tener otra percepción del mismo proceso evaluado, otra opinión acerca de él y no hay forma ni siquiera de tratar de llegar a un acuerdo. La existencia de un instrumento abre la posibilidad de que varias personas coincidan en que observan un determinado proceso y lleguen a un acuerdo respecto del valor que hay que asignarle de acuerdo con el marco valorativo adoptado, tal como hemos descrito que se procede en el aparte anterior.

¿Pero qué es un instrumento de evaluación? Un instrumento es un dispositivo, un mecanismo, un procedimiento declarado antes de hacer la evaluación y bien descrito, que garantiza la posibilidad de que dos o más observadores independientes de un mismo proceso puedan llegar a un acuerdo en relación con su descripción y su valoración.

Existen diversos tipos de instrumentos. El primer tipo que señalamos son los exámenes que diariamente se utiliza en cualquier institución educativa. Cuando un profesor de matemáticas quiere evaluar a sus alumnos plantea preguntas acerca de los temas estudiados. Quienes respondan de manera correcta, según la teoría matemática, serán bien valorados, tendrán una buena calificación y quienes respondan de manera incorrecta tendrán una calificación mala. Los estudiantes ya saben que esto es lo que sucederá el día del examen y se preparan para ello; esto ha sucedido una gran cantidad de veces en la vida escolar y por esta razón no es necesario que el instrumento sea declarado de manera explícita.

El examen puede ser escrito u oral como mencionaremos en el siguiente aparte, pero el procedimiento, el mecanismo utilizado sigue siendo el mismo: plantear preguntas, registrar las respuestas, valorar las respuestas teniendo como criterio la teoría matemática y asignar una calificación.

El segundo tipo de instrumento que señalaremos es una encuesta. Podemos realizar una encuesta para saber qué tan satisfechos se encuentran los alumnos con el servicio de cafetería. Aquí el mecanismo es hacer preguntas acerca de los diversos aspectos del servicio de cafetería y valorar las respuestas obtenidas en función del grado de satisfacción que ellas revelan en los alumnos encuestados.

A pesar de que los dos ejemplos son diferentes, comparten los siguientes elementos:

Se declara lo que se va a evaluar. En el primer ejemplo se dice que se va a evaluar el conocimiento de ciertos tópicos del conocimiento matemático en los alumnos. En el segundo ejemplo se declara que se va a evaluar la satisfacción que los estudiantes sienten con el servicio de cafetería.

Se desarrollan ciertas actividades sistematizadas. En el primer ejemplo se plantean ciertas preguntas o problemas, se registran las respuestas y se clasifican en correctas o incorrectas. En el segundo el procedimiento es igual con una pequeña diferencia: las respuestas se clasifican en favorables y desfavorables en lugar de ser clasificadas en correctas e incorrectas.

Se asigna un valor según los resultados de la clasificación. De acuerdo con el número de respuestas clasificadas como correctas e incorrectas, , al desempeño del estudiante se le asigna un valor como puede ser bueno, malo, superior o cualquier otro similar, y, de acuerdo con el número de respuestas clasificadas como favorables o desfavorables, al servicio de cafetería se le asigna un valor como puede ser muy satisfactorio, satisfactorio o deficiente.

Los ejemplos que hemos tomado son muy sencillos. Todos sabemos, con mayor o menor precisión, qué quiere decir "saber matemáticas" o qué es "un servicio de cafetería satisfactorio". Pero si se trata de un tema muy especializado de matemáticas como puede ser la topología algebraica o el cálculo no estándar, será necesario definir claramente qué quiere decir "conocer la topología algebraica" o qué quiere decir "conocer el cálculo no estándar". Lo mismo puede suceder si en un colegio se quiere evaluar el "compromiso institucional de los docentes"; es necesario definir cuál es el significado de esta frase. En otras palabras, debemos establecer las condiciones en las que diremos que existe un compromiso institucional de los docentes y aquellas en las que diremos que no existe.

Se trata de que todo quede bien declarado y bien establecido y que las reglas de juego se pacten de manera explícita para que la evaluación sea transparente: se trata de que cualquiera que quiera constatar que los resultados han sido tales y tales pueda hacerlo sin ningún impedimento.

FORMAS DE EVALUAR

Si nos hemos trazado el objetivo de darle un valor a un producto o a un

servicio, tal como lo hemos afirmado, debemos seguir un proceso que tiene las cinco etapas que acabamos de describir. Ahora bien, para cumplir con esta tarea, en particular para cumplir con la etapa de descripción del objeto a evaluar, existen diversas alternativas que describimos a continuación.

Realizar observaciones y registros durante el proceso

Un docente puede hacer observaciones al mismo tiempo que está desarrollando su plan de clase y, de hecho, lo hace diariamente. En efecto, al mismo tiempo que expone un tema puede observar que sus alumnos están atentos y motivados. Al mismo tiempo que vigila en un examen puede ver que algunos estudiantes escriben con seguridad, con confianza en lo que están haciendo, en tanto que otros, por el contrario, se ven inseguros, dubitativos. También, al mismo tiempo que el docente apoya a sus estudiantes en la realización de un trabajo en grupos, el docente puede observar que algunos de ellos trabajan motivados, interactuando los unos con los otros, mientras que otros grupos sólo unos trabajan y los demás observan o se distraen y hablan de otros temas.

Todas estas observaciones son útiles para el docente cuando quiere evaluar el trabajo realizado o cuando quiere evaluar el aprendizaje de sus estudiantes o cuando quiera evaluar la eficacia de unas guías de laboratorio.

Para poder obtener los mejores beneficios de estas observaciones es siempre recomendable contar con formatos que permitan hacer registros de esas observaciones y poderlas conservar para analizarlas a la luz de un patrón ideal.

Es común que en proyectos de investigación e innovación educativas estos registros los hagan dos observadores independientes con formatos bastante sofisticados que se han diseñado previamente. Si los dos observadores pueden hacer registros coincidentes de manera independiente, es decir, sin comunicarse el uno con el otro, se puede decir que los criterios quedaron definidos apropiadamente y que los observadores han hecho su trabajo muy bien. Todo lo anterior permite que los registros que obtuvieron sean confiables; se puede tener confianza en que lo que se registró representa de manera fiel lo que sucedió.

Esta forma de evaluar, aunque existe en las instituciones educativas, no es la más común. Es más común, como hemos dicho, en los proyectos.

Sin embargo vale la pena referirnos a ella porque es muy útil cuando perseguimos ciertos objetivos.

Realizar exámenes orales

Otra forma de evaluar que se utiliza en las instituciones educativas es la de los exámenes orales. Es una forma difícil de manejar por varias razones. La primera es quien evalúa debe agotar las cinco etapas de la evaluación mentalmente al mismo tiempo que oye a la persona evaluada y esto es algo bastante difícil de hacer bien. La segunda es que en general no queda ningún registro de la evaluación; si la persona evaluada solicita una revisión de su evaluación la única forma de satisfacerla es repitiéndola. Esto puede tener implicaciones para la transparencia del proceso de evaluación.

Ciertamente esta forma de evaluar tiene ventajas. La más importante es que evaluador y evaluado pueden entrar en un diálogo que permite poner a la luz todos esos rasgos que hasta el momento han permanecido latentes en la persona evaluada. El evaluador tendrá la oportunidad de plantearse hipótesis acerca de estos rasgos y ponerlas a prueba durante la conversación misma.

Realizar exámenes o pruebas escritas

Las pruebas escritas tienen la gran ventaja de que las respuestas, los argumentos, las descripciones, las explicaciones de la persona evaluada quedan registradas. La transparencia del proceso no se ve entonces afectada como en el caso de los exámenes orales.

Nos referiremos a dos clases de pruebas escritas. Las así llamadas de respuesta abierta y las de respuesta cerrada. En las de respuesta abierta la persona escribe todo lo que considera pertinente para contestar a la pregunta del evaluador. En las de respuesta cerrada la persona evaluada sólo escoge entre varias alternativas que se le ofrecen aquella que considera que mejor responde a la pregunta del evaluador.

Pruebas de respuesta abierta

Las pruebas escritas de respuesta abierta tienen también la gran ventaja de que las personas evaluadas se pueden expresar de manera libre y, de esta manera, pueden poner en evidencia sus capacidades, sus competencias.

En muchos casos, no es posible evaluar lo que se quiere evaluar si no es mediante una respuesta escrita abierta. Este es el caso de cuando se

quiere evaluar la competencia de una persona para argumentar en torno a un tema, un problema o un dilema. O cuando se quiere evaluar la capacidad de una persona para proponer soluciones a un problema.

Este tipo de pruebas tienen dos grandes desventajas. La primera es que su evaluación exige la participación de dos personas muy especializadas en valorar los escritos. Especializadas en poder hacer descripciones de los textos evaluados en función de un patrón de texto ideal y hacer las comparaciones necesarias para poder establecer las discrepancias que puedan existir. Ahora bien, hablamos de dos personas porque es necesario poder mostrar que dos personas que lean de manera independiente el mismo texto le otorgan el mismo valor. Si esto no se cumple, no podemos decir que la evaluación sea confiable. No es posible garantizar la confiabilidad de la evaluación si no se muestra que dos observadores independientes están de acuerdo.

La segunda gran desventaja está relacionada con la anterior: los altísimos costos. En efecto, entrenar dos observadores, contar con la tecnología para que los dos lean el mismo texto y disponer del tiempo que implica leer los textos es algo que representa altísimos costos.

Pruebas de respuesta cerrada o de selección múltiple

Las pruebas de respuesta cerrada o de selección múltiple son las que se usan en las evaluaciones estatales como por ejemplo las pruebas Saber y las del Icfes.

Están constituidas por una pregunta o un texto que plantea un problema y cuatro o cinco alternativas de respuesta entre las que la persona evaluada debe escoger. En general una sola de esas alternativas es correcta aunque en ocasiones se usa que haya más de una correcta, caso en el cual se advierte y la tarea de la persona evaluada es identificarlas.

Este tipo de pruebas es muy limitado cuando se quiere medir la competencia de argumentar o de proponer soluciones nuevas a un problema. Sin embargo se pueden evaluar con ella una gran variedad de rasgos y son muy fáciles de aplicar y, en consecuencia, los costos de aplicación son moderados.

Aplicar instrumentos contruidos según las necesidades particulares de un proyecto o producto

Existen muchas otras opciones para llevar a cabo la tarea de evaluar. Puesto que en el presente trabajo utilizaremos instrumentos contruidos según las necesidades específicas de los contratos de concesión, no nos extendemos más sobre este tema puesto que le dedicaremos un espacio suficiente a la descripción de estos instrumentos.

LOS SUJETOS EVALUADOS

Evaluar personas

Recordemos que hicimos una precisión: no tiene sentido decir que evaluamos personas; lo que evaluamos son rasgos de las personas. Puesto que, por economía de lenguaje, es costumbre decir que se evalúa una persona, en ocasiones cometeremos este mismo abuso del lenguaje con la tranquilidad de que hemos hecho la advertencia.

Evaluar haciendo comparaciones entre personas

El primer modelo que estudiaremos es el que se utiliza en las pruebas tradicionales: se le da un cuestionario a un grupo de personas para que lo respondan y, en función de sus respuestas, se forman categorías de personas. Se divide las personas de acuerdo con los deciles o los quintiles en los que están comprendidos los respectivos puntajes obtenidos por cada estudiante.

En una prueba de personalidad, por ejemplo, podemos encontrar que algunas personas comparten ciertas propiedades que nos hacen llamarlas personas independientes. En efecto, según lo que responden en el cuestionario, son personas que no tienen miedo a tomar decisiones, que son capaces de opinar así otras personas no estén de acuerdo con ellas, que no se cohíben ante el "qué dirán". Así mismo se encuentran personas que, por el contrario, difícilmente toman una decisión y cuando la toman se sienten inseguros, que tienen miedo de opinar y que están muy pendientes de lo que las demás personas pueden decir acerca de ellas. En contraposición a las independientes, a estas últimas las podemos llamar personas dependientes.

Al distinguir estos dos conjuntos de personas, implícitamente, hemos hecho comparaciones. Hemos señalado que unas personas se parecen en su indecisión o en su miedo a opinar. Al mismo tiempo hemos señalado que en esto mismo se diferencian de otras que toman con mucha facilidad decisiones y no tienen miedo a opinar. Tenemos pues que los independientes se parecen entre sí y se diferencian de los dependientes y

lo correspondiente se puede decir de los dependientes.

Analicemos un segundo ejemplo. En una prueba de lectura, gracias a las respuestas que los estudiantes dan a las preguntas, se pueden formar las siguientes categorías:

los estudiantes que recuerdan bien y reconocen de manera literal la información que un texto les aportó;

los estudiantes que son capaces de analizar y reorganizar la información que encuentran en un texto;

los estudiantes que son capaces de inferir nueva información a partir de la información que obtienen de un texto;

los estudiantes que son capaces de valorar y emitir opiniones acerca de la información que provee el texto;

los estudiantes que son capaces de sentir estéticamente un texto.

Al hacer estas clasificaciones (o taxonomías como comúnmente se llaman) también estamos haciendo comparaciones, aunque a veces no nos demos cuenta. En efecto, al hablar de los estudiantes que reconocen literalmente, estamos diciendo que todos ellos se parecen en algo: en que reconocen literalmente la información que se les ha dado en el texto. Pero además, implícitamente, estamos diciendo algo más: que estos estudiantes se diferencian de los demás: de los que son capaces de analizar, de los que son capaces de inferir, de los que son capaces de valorar y de los que son capaces de sentir estéticamente. De las comparaciones que hacemos, concluimos entonces que las personas que están en una misma categoría comparten una propiedad y, por lo tanto, todos se parecen en que tienen esa propiedad. Pero además concluimos que no comparten esa propiedad con las personas que no están en su categoría y, en consecuencia se diferencian de ellos puesto que no tienen las mismas propiedades.

En este segundo ejemplo, las categorías que se obtuvieron se pueden ordenar. En otras palabras hay razones convincentes para decir que los estudiantes que son capaces de analizar y reorganizar la información leen mejor que los que únicamente recuerdan y reconocen la información que provee el texto. Los estudiantes que además son capaces de inferir nueva información, a su vez leen mejor que los anteriores y algo similar se puede decir de las dos categorías restantes.

Tenemos pues que la taxonomía del segundo ejemplo es más compleja que la del primer ejemplo pues existe una relación de orden entre las

categorías de este segundo ejemplo. En relación con el primer ejemplo no es tan claro que exista un orden similar. Algunas personas podrían decir que es mejor ser independiente que dependiente. Pero otras podrían citar el ejemplo de una persona que toma decisiones muy fácilmente pero se equivoca con mayor facilidad todavía. O podrían citar el ejemplo de la persona que siempre está opinando y que con sus opiniones suele ofender a los demás. El orden aquí no es pues claro; más bien, por el contrario, se podría argumentar que hablar de un orden en este caso no es una idea que se pueda sustentar.

Tenemos pues que en algunos casos existe un criterio convincente para ordenar las categorías en tanto que en otros casos este criterio no existe. La existencia de este criterio depende de dos cosas. La primera es la naturaleza de las propiedades que utilizamos para distinguir las categorías. La segunda es el marco de referencia en el que nos estamos apoyando para hacer la evaluación.

A las taxonomías que no se pueden ordenar, como la del primer ejemplo, los estadísticos las llaman escalas nominales. Es una forma de categorizar que lo único que permite es distinguir conjuntos de personas que se parecen entre sí porque comparten una propiedad y se diferencian de otros conjuntos de personas porque no comparten otras. Los otros conjuntos de personas, obviamente, compartirán otras propiedades entre sí y se diferenciarán de los demás porque no comparten otras. A los conjuntos de personas que comparten una propiedad se les pone un nombre que, en general, es alusivo a la propiedad compartida. Por esta razón se utiliza el término "nominal"; se le da un nombre a la propiedad compartida que caracteriza al conjunto de personas que la poseen. "Independientes" es el nombre del conjunto de personas que comparten la propiedad de ser independientes. Lo propio se puede decir de "Dependientes". Los términos "Independiente - Dependiente" hacen referencia a la escala nominal que distingue los dos tipos de personas.

A las taxonomías que se pueden ordenar, como la del segundo ejemplo, los estadísticos las llaman escalas ordinales. Es una forma de categorizar que, además de permitir diferenciar conjuntos de personas diferentes entre categorías e iguales en el interior de cada categoría, permite establecer un orden entre las categorías formadas. En el caso del segundo ejemplo la relación de orden puede expresarse así: "leer mejor que..."

En conclusión, cuando clasificamos estamos evaluando porque a cada persona clasificada le damos un valor: el de pertenecer, por sus propiedades, a una clase o categoría. A cada persona que responde a la prueba de personalidad le damos el valor "Dependiente" o el valor "Independien-

te". A cada persona que responde la prueba de lectura le damos uno de los siguientes valores: "Reconocimiento literal", "Análisis y reorganización", "Inferencia", "Opinión" o "Significado estético". Para categorizar estamos haciendo comparaciones.

Tenemos pues dos ejemplos de modelo: en los dos se comparan las respuestas a una prueba para hacer categorías de personas según las formas de responder. Cuando se establecen las categorías, en uno de los casos, éstas se pueden ordenar según un criterio convincente, y, en el otro, esto carece totalmente de sentido.

Evaluar con referencia a una norma

Cuando hemos hecho comparaciones que dieron como resultado una taxonomía, podemos aplicar las pruebas o instrumentos contruidos y, con ellos, estudiar poblaciones grandes que sean representativas de la población de una ciudad, de un país, o de las personas de cualquier parte del mundo que tengan una determinada condición. Gracias a estos estudios podemos construir lo que llamaremos una norma. Ilustremos lo anterior con algunos ejemplos.

Hemos hecho una prueba de ciencias naturales y hemos considerado, gracias al marco de referencia en el que nos fundamentamos para construirla y gracias a datos que hemos recogido, que las personas se pueden categorizar según sus respuestas en uno de los siguientes conjuntos:

Descripción: Aquellos estudiantes que son capaces de comprender las descripciones;

Explicación: Aquellos estudiantes que son capaces de comprender las explicaciones;

Argumentación teórica: Aquellos estudiantes que son capaces de comprender los argumentos en pro o en contra de una teoría;

Experimentación: Aquellos estudiantes que son capaces de diseñar y ejecutar experimentos que pueden verificar o falsificar una teoría.

De acuerdo con lo que hemos dicho, tenemos aquí una escala ordinal en la que le hemos puesto un nombre a cada una de las categorías ordenadas. El orden está sustentado en el marco de referencia en el cual se sustenta que explicar es más complejo que describir, que argumentar acerca de las teorías es más complejo que explicar y que contrastar teorías experimentalmente es más complejo que argumentar. Hasta aquí habremos aplicado el modelo fundamental y obtenemos la prueba y una escala ordinal para categorizar las personas según sus respuestas,

Aplicamos después la prueba a unos 15000 estudiantes. En ese grupo incluimos estudiantes de diferentes regiones de Colombia, de diferentes grupos de edades, del sector rural y del sector urbano, de colegios privados y públicos... En fin incluimos estudiantes de todas las categorías que se crea que son pertinentes; es decir, estudiantes que tienen propiedades que, según nuestro marco de referencia, van a afectar los resultados. Si al considerar todas las variables pertinentes nos damos cuenta de que necesitamos más alumnos, pues aumentamos el número o si nos diéramos cuenta de que son demasiados pues lo disminuimos. No vamos a entrar en esos detalles por ahora.

Este grupo de 15000 estudiantes se denomina una muestra representativa de la población colombiana puesto que tiene las mismas características relevantes. Gracias a esta muestra representativa podemos suponer, con alta probabilidad de no equivocarnos, que los resultados que se obtengan con este grupo bien diseñado van a ser similares a los que en el futuro se obtengan con cualquier otro grupo de estudiantes colombianos. Ahora, si en el marco de referencia no tomamos en cuenta todas las variables que son pertinentes o cometemos cualquier otro error al diseñar la muestra, los resultados con otros grupos nos pueden arrojar resultados diferentes.

Por ahora supongamos que la muestra nos quedó bien diseñada y todo el trabajo bien hecho. Los resultados que se obtengan son entonces los que son propios de la población colombiana. Decimos entonces que la prueba ha sido normalizada o estandarizada a la población colombiana. Podemos en ese momento comparar a cualquier estudiante colombiano con referencia a esa norma. Si el estudiante responde de manera similar a los estudiantes de la muestra que tienen características similares a las de él, decimos que sus resultados son normales. Si son menos buenos se dice que el estudiante está por debajo de la norma y si son mejores decimos que están por encima de la norma. Por esta razón decimos que evaluamos con referencia a una norma.

Tenemos entonces nuestro segundo ejemplo de modelo: construir una norma y comparar los resultados de cada individuo con los resultados de la norma.

Evaluar con referencia a un criterio

El tercer modelo es diferente a los dos anteriores pero muy similar. Para exponerlo, vamos a tomar un tercer ejemplo.

Vamos a suponer que estamos interesados en el desarrollo del juicio

moral de nuestros estudiantes. El juicio moral se refiere a la forma de pensar y razonar de una persona que la lleva a juzgar de manera bien argumentada acerca de las decisiones morales que ella u otra persona puedan tomar en alguna situación de su vida. Se entiende por decisión moral aquella que tiene que ver con el bien de todos: si la decisión tomada respeta los derechos de todos los que se pueden ver afectados por ella, decimos que la decisión es moralmente correcta y la persona que la adopte y la argumente de manera convincente habrá desarrollado su juicio moral.

Ilustremos lo que es una decisión moral con un ejemplo de la vida real. Un estudiante se da cuenta de que algunos compañeros se roban un material de la sala de informática. El profesor echa de menos el material y en la clase siguiente le dice a todo el grupo que en la última clase se perdieron varias cosas de la sala de informática. Dice que quien sepa dónde está el material o quién lo cogió debe decirlo. De lo contrario, entre todos deben reponer el material que es bastante costoso. El estudiante que vio a sus compañeros cuando metían ese material en sus morrales debe entonces tomar la decisión de si delata o no a los responsables.

En el marco de referencia se puede sustentar que las respuestas de los estudiantes se pueden categorizar y ordenar en los siguientes seis niveles:

Moralidad heterónoma: en este nivel la persona le da mucha importancia al premio o al castigo que puedan resultar de su decisión. En el caso del ejemplo, una persona de este nivel, en su argumentación le dará mucha importancia al hecho de que pueda ser castigado por no delatar o premiado por delatar a los compañeros.

Individualismo instrumental: en este nivel la persona le da mucha importancia al intercambio de favores y de arreglos con los demás. En el caso del ejemplo, una persona de este nivel le dará mucha importancia a la posibilidad de obtener un favor de sus compañeros por no delatar o algún otro favor del profesor por delatar.

Moralidad orientada al grupo: en este nivel la persona le da mucha importancia a lo que su grupo de amigos piense. Se tiende a considerar que lo bueno es lo que es bueno para uno y sus amigos. En el caso del ejemplo, una persona que se encuentre en este nivel le dará mucha importancia a lo que sus amigos piensen: si cree que va a ser rechazado por ellos seguramente no delatará.

Moralidad orientada a la ley: en este nivel la persona se rige por lo que las leyes o las normas de una institución establezcan. Lo bueno es lo que la ley dice que es bueno. En el caso del ejemplo, una persona de este nivel tenderá a delatar porque considera que es lo que es coherente con la ley.

Moralidad orientada a los derechos humanos: en este nivel la persona orienta su juicio hacia el respeto por los derechos de todos. En el caso del ejemplo, una persona de este nivel tenderá a delatar porque si no lo hace estaría vulnerando los derechos de todos los compañeros que no se robaron el material y no saben qué pasó.

Moralidad orientada a los principios éticos universales: en este nivel la persona orienta su juicio a lograr la coherencia con los principios que van a favor del Bien de todos. En el caso del ejemplo, la persona delatará porque no hacerlo sería contribuir con una sociedad a la que no le importa la defensa del Bien para todos.

Hemos hecho comparaciones de las respuestas de las personas ante preguntas acerca de situaciones como la del estudiante que se ve ante el dilema de delatar a sus compañeros o quedarse callado. Hemos logrado una escala ordinal puesto que podemos argumentar que el sexto nivel es mejor moralmente que el quinto y el quinto mejor que el cuarto y así sucesivamente.

Según nuestro marco de referencia, podemos además argumentar que es posible y, además deseable, que los estudiantes de quinto grado alcancen el nivel dos; que los estudiantes de séptimo grado alcancen el nivel tres; que los de décimo grado alcancen el nivel cuatro y que los de grado once alcancen el quinto nivel. Este es el criterio que, puesto que lo hemos sustentado apropiadamente, lo vamos a aplicar para hacer nuestra evaluación.

Para evaluar aplicaremos la prueba y miraremos si los estudiantes que quinto grado cumplieron o no con el criterio de que deben alcanzar el nivel dos de desarrollo del juicio moral. Lo propio se hará con los demás grupos. A cada estudiante se le asignará entonces un valor dependiendo de si cumplió o no con el criterio que previamente se definió para el grado en el que se encuentra. Por esta razón se dice, en este caso, que evaluamos con referencia a un criterio.

Tenemos pues nuestro tercer ejemplo de modelo: fijar un criterio para cada persona o grupo de personas y establecer si ella o ellas logran alcanzarlo.

Evaluar cuantificando rasgos

Cuando cuantificamos lo que hacemos es asignar números de acuerdo con ciertas reglas lógicas y matemáticas. Para explicar esta proposición, tomemos un ejemplo simple de la vida cotidiana. Una persona quiere saber si una repisa le cabe en un nicho que tiene en su habitación antes de comprarla. Un procedimiento que hoy se considera muy sencillo es medir el ancho del nicho donde quiere poner la repisa, ir al almacén y medir la repisa y comparar estas dos medidas. Si la repisa mide lo mismo o un poco menos que el ancho del nicho, la podemos comprar. Si mide más no la compramos, a menos que haya manera de recortarla.

En esta operación que nos parece tan sencilla hemos asignado números siguiendo reglas que no es tan sencillo de explicar y justificar. Cuando medimos el nicho le asignamos un número: decimos que su ancho mide 1,5 metros. Es decir le asignamos el número 1,5 y adicionamos la información de que lo asignamos utilizando un metro. Después vamos al almacén y buscamos una repisa que mida más o menos lo mismo. Usamos el metro y le asignamos también un número a la repisa. Supongamos que siguiendo las reglas le asignamos el número 1,45 metros. Rápidamente decidimos comprar la repisa.

Pero para llegar a esta decisión ejecutamos algunas operaciones mentales siguiendo una reglas que consideramos tan sencillas que no reparamos en ellas. Puesto que nuestro interés es entender cómo es que asignamos números vamos a hacer explícitas esas reglas. La primera es utilizar un metro válido de manera confiable o, lo que es lo mismo, que haya sido construido apropiadamente en un material que no se deforme para que podamos confiar en que la medida es correcta. La segunda regla es que debemos entender qué es la magnitud llamada longitud. Una magnitud es una propiedad de algo a la cual se le pueden asignar números. Ahora bien, debemos entender qué es una longitud porque el metro es un instrumento para medir longitudes. Con un metro no podemos medir la temperatura del almacén, ni podemos medir la intensidad del ruido que suele haber en este tipo de sitios. La temperatura y la intensidad del ruido son otras magnitudes. Si no entiendiéramos qué es la longitud y la confundiéramos con la temperatura o con la intensidad de un sonido, no seríamos capaces de utilizar el metro. La tercera regla es hacer coincidir un extremo de la longitud medida con el extremo por donde empieza la numeración del metro. (Fíjense que ahora que estamos tratando de entender bien, no decimos que medimos la repisa sino la longitud de la repisa que es una de sus propiedades. Decir "medir la repisa" es un abuso del lenguaje similar a "evaluar una persona".)

Después es necesario que imaginemos un segmento de línea recta que representa la longitud medida. Este segmento imaginario puede coincidir con el borde de la repisa si ésta es recta; si no lo es, tenemos que imaginar bien este segmento sin dejarnos distraer por los arabescos o las irregularidades que pueda tener el borde. Después observamos el número del metro que coincide con el otro extremo del segmento de recta imaginario. Es posible seguir desglosando estas reglas pero por ahora nos vamos a quedar aquí porque ya sabemos a qué nos referimos cuando decimos que tenemos que seguir ciertas reglas para asignar números. Sólo anotaremos que para medir la longitud de la repisa y el ancho del nicho utilizamos conceptos que pertenecen a la geometría de Euclides: el concepto de línea recta y el de segmento de línea. La razón para hacer uso de estos conceptos es que para medir nos estamos fundamentando en la teoría euclidiana del espacio. Y hacemos todo esto sin que tengamos conciencia en el momento de hacerlo.

Volvamos al momento en que tomamos la decisión de comprar la repisa. ¿Qué sucedió en nuestra cabeza? Lo que sucedió fue lo siguiente: nos olvidamos por un momento de la repisa y del nicho y concentramos nuestra atención en los números asignados: en el 1,5 y el 1,45. Pensamos sólo en ellos, los comparamos y concluimos que 1,5 es mayor que 1,45. Puesto que 1,5 es la medida en metros del ancho del nicho (que es otro segmento de recta imaginario, perpendicular a las paredes cuyos bordes los imaginamos como otros segmentos de recta) y 1,45 es la medida en metros de la repisa, concluimos que la repisa cabe en el nicho y entonces decidimos comprarla.

Ahora bien, aquí viene un momento importante: llevamos la repisa a la casa y cabe sin problemas en el nicho. Como estamos hablando de un ejemplo de la vida cotidiana, es importante anotar que en ocasiones sí encontramos problemas. Algunos provienen de no aplicar bien las reglas para medir; la medida nos queda entonces mal hecha y la repisa no cabe. Otros problemas provienen de fundamentarse en supuestos que resultan ser falsos; suponemos, por ejemplo que las paredes están bien hechas. Pero resulta que no son de buena calidad; no son como deberían ser: rectas y perpendiculares. Entonces la repisa tampoco cabe. Pero si todo es de calidad, la repisa cabe. Y este hecho es importantísimo porque valida el modelo y le da sentido al hecho de asignarle números a las longitudes. El sentido del uso de modelos es que gracias a ellos podemos resolver problemas que sin ellos serían irresolubles o se resolverían con procedimientos difíciles e inciertos.

Mediante el ejemplo de la vida cotidiana hemos ilustrado la forma como asignamos números a las longitudes. Nuestro interés es ahora explicar cómo asignamos números a los rasgos latentes que son magnitudes. A pesar de la sencillez de nuestro ejemplo su explicación fue larga y, como lo anotamos, para hacerla de manera exhaustiva, tendríamos que alargarla todavía más. Ahora bien, asignarle números a los rasgos latentes es bastante más complejo.

Por ahora nos vamos a limitar a decir que así como para asignar números a las longitudes nos apoyamos en modelos matemáticos como son la geometría de Euclides, la lógica formal y la aritmética de Peano, para asignar números a rasgos latentes como son la comprensión o el aprendizaje que se miden en las pruebas del Icfes, por ejemplo, nos apoyamos también en un modelo y en una teoría: en el modelo matemático de Rash y en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

Evaluar haciendo comparaciones de una persona con ella misma

Este método utilizado principalmente dentro del contexto de un enfoque clínico, es decir, un enfoque en el que se aborda el estudio de casos individuales. Cuando la individualidad de un sujeto es lo que importa, es necesario poderlo comparar consigo mismo a lo largo de diversos momentos de un determinado proceso. En el medio escolar, este proceso está relacionado con el aprendizaje o con el desarrollo de la inteligencia o del conocimiento o con el desarrollo de ciertas capacidades o habilidades.

En estos casos, lo que importa es poder comparar el estado del sujeto en un en un tiempo determinado con el estado de ese mismo sujeto en un tiempo posterior. De esta comparación surge la asignación de un valor; el valor es alto si se observan cambios en un sentido positivo. Si el sujeto incrementa su capacidad para resolver problemas nuevos y cada vez más complejos, por ejemplo. El valor será bajo si no se observan cambios o los cambios se dan en un sentido negativo.

Evaluar instituciones

Evaluar haciendo comparaciones entre instituciones

Con un procedimiento muy similar al que se utiliza para hacer comparaciones entre personas se pueden hacer comparaciones entre instituciones. Esta tarea resulta ser muy productiva. Las comparaciones que una institución haga con otra similar resultan de mucha utilidad para

cambiar políticas, para mejorar productos o servicios, para innovar. Las empresas comerciales y de producción recurren bastante a menudo a este tipo de procedimientos que los denominan con el nombre genérico "benchmarking".

Evaluar comparando lo que una institución logró con lo que se esperaba que lograra

Las instituciones también se evalúan con referencia a un criterio. Este criterio es las más de las veces el logro de metas y objetivos. En la evaluación de la eficacia y la eficiencia de las instituciones y proyectos, éste es el modelo que se utiliza. Por razones obvias las empresas de producción y de servicios recurren muy a menudo a este modelo. Una empresa que no se fija metas ambiciosas y las cumple puede verse superada por la competencia muy rápidamente.

CONDICIONES PARA QUE UNA EVALUACIÓN SEA JUSTA Y TRANSPARENTE

Hemos ya planteado la idea de que evaluar es una actividad humana estrechamente relacionada con la justicia y la transparencia. En efecto, debemos evaluar sin vulnerar los derechos de nadie y los valores que asignemos deben ser el producto de un proceso que esté a disposición de cualquier persona que quiera examinarlo. Para satisfacer estas dos condiciones debemos realizar evaluaciones válidas y confiables.

El problema de la validez

Antes de empezar nuestro análisis acerca de la validez, quisiéramos hacer algunas anotaciones acerca del significado de la palabra "problema". En la vida corriente se habla de problemas cuando estamos frente a una situación que nos causa preocupación, malestar e incluso angustia. Los problemas graves nos pueden causar muchísima angustia y a algunas personas esta angustia extrema les ha causado úlceras, cánceres o infartos. La palabra "problema" en este contexto tiene entonces connotaciones bastante negativas. Nadie quiere tener problemas; hacemos lo que sea posible para evitar los problemas.

En el contexto de las ciencias y de la educación, la palabra problema tiene un significado totalmente diferente. Problema se refiere a algo que no está resuelto. Este algo es una pregunta, o puede transformarse en una o varias preguntas acerca de un tema, que plantean de manera clara un

interrogante que no puede ser resuelto de acuerdo con lo que sabemos hasta el momento del tema en cuestión. Un problema en el contexto científico, por lo tanto, es una invitación a conocer más; es la declaración explícita de que algo no se conoce y de que es necesario entonces investigar para ampliar nuestros conocimientos. Un problema en ciencia no está pues relacionado con la angustia, ni con la preocupación, ni con cualquier otro malestar. Está relacionado con la aventura de inventar una teoría nueva, o de encontrar una nueva explicación que se deriva de una teoría ya conocida, o de hacer nuevas descripciones que se pueden explicar con las teorías que ya conocemos. Un problema en la ciencia es el primer paso en un camino que nos puede llevar a ensanchar el territorio de lo conocido, que nos puede llevar, como se dice comúnmente, a correr las fronteras de la ciencia.

El problema de la validez de una evaluación nos instala en un terreno de reflexión: nos plantea múltiples preguntas acerca de los instrumentos utilizados para asignar valores a los productos o servicios que evaluamos.

Preguntas relacionadas con el problema de la validez de un instrumento

Hemos dicho que un problema en ciencia se plantea en términos de una o varias preguntas. Veamos cuáles son las preguntas que se utilizan para plantear el problema acerca de la validez de un instrumento que utilizamos para evaluar.

La primera pregunta, la más importante, la fundamental es la siguiente: ¿El instrumento utilizado es idóneo para evaluar lo evaluado? En otras palabras: ¿Existe una relación entre lo evaluado y el instrumento que permita aportar argumentos convincentes para afirmar que los valores asignados en la medida son los que se deben asignar?

La segunda pregunta relativa también a la validez de un instrumento es la siguiente: ¿El instrumento evalúa de manera exhaustiva lo que se quiere evaluar? Esta pregunta indaga acerca de si al evaluar hemos tomado en cuenta todas las propiedades de lo evaluado pertinentes al criterio con el que evaluamos. Un ejemplo: ¿Cuándo hemos medido la comprensión de lectura de nuestros estudiantes, hemos tomado en cuenta todos los aspectos que debemos observar? En el caso que nos ocupa esta pregunta indaga acerca de si hemos tomado en cuenta todas las propiedades relevantes de una educación de calidad.

La tercera pregunta se relaciona de manera directa con la justicia: ¿Si tomo decisiones con base en los resultados del instrumento utilizado, los hechos que de ahí en adelante tengan lugar me permiten establecer que ellas fueron acertadas? Pensemos, para tomar un ejemplo, que un docente evalúa la comprensión de lectura en alumnos y toma decisiones respecto de ellos. Ejemplos de estas decisiones pueden ser las siguientes: promocionarlos al curso superior, aceptarlos en un proyecto, darles una calificación alta, felicitarlos u otorgarles el premio de un concurso. La pregunta es entonces: ¿La decisión tomada fue correcta? ¿Fue acertado promocionar los alumnos promocionados? ¿Los alumnos aceptados en el programa van a rendir como se espera que rindan de acuerdo con la capacidad de comprender textos escritos que se cree que tienen? ¿La calificación alta que se le dio a un estudiante corresponde realmente a sus capacidades? ¿El premio que se otorgó con base en la prueba, se otorgó con justicia?

Como es evidente, si hemos de ser congruentes con los principios de responsabilidad y de justicia a los que nos hemos referido, es necesario responder a todas estas preguntas.

Ejemplos de instrumentos inválidos

Algo que nos puede ayudar a entender el concepto de validez es dar ejemplos de instrumentos que no cumplen con la condición de ser válidos.

Un instrumento que no evalúa lo que se dice que evalúa

Supongamos que queremos evaluar la capacidad de un grupo de estudiantes para entender el concepto de causalidad histórica; se trata pues de saber si los estudiantes son capaces de entender qué argumentos y documentos son necesarios para poder afirmar que ciertos acontecimientos pasados causaron otros de manera históricamente convincente. Construimos entonces un examen, una prueba para tal fin y después nos damos cuenta de que la mayoría de los ítems le piden al estudiante que organice en una línea de tiempo un cierto número de acontecimientos y que identifique los personajes que intervinieron en ellos. Otros pocos ítems piden que los estudiantes localicen geográficamente los sitios en los que estos acontecimientos tuvieron lugar. Un breve análisis de los resultados de esta prueba nos puede hacer caer en la cuenta de que ellos pueden ser utilizados para saber qué tanto recuerdan los estudiantes acerca de dónde y cuándo tuvieron lugar los acontecimientos históri-

cos estudiados durante el curso y los personajes que intervinieron en ellos. Sin embargo no se pueden utilizar para saber si los estudiantes entienden o no qué es la causalidad histórica; en efecto, ninguno de los ítems se refiere a la capacidad de los estudiantes para argumentar acerca de qué acontecimientos se pueden considerar causas de otros y ninguno de los ítems se refiere a la capacidad de estos estudiantes para aportar pruebas documentales para respaldar sus argumentos. Tenemos entonces que decir que la prueba diseñada no es válida para medir la comprensión de la causalidad histórica.

Ahora bien, nótese que estamos diciendo específicamente que la prueba desarrollada no es válida para evaluar la comprensión de la causalidad histórica. No hemos dicho que la prueba no es válida para nada. Podemos hablar de la validez de un instrumento en referencia a una magnitud específica y nunca a la validez escuetamente. En el caso de este ejemplo, puede darse el caso de que la prueba sea válida para medir la capacidad de recordar algunos de los elementos más pertinentes de un acontecimiento histórico: tiempo, lugar y actores históricos.

El ejemplo anterior nos ilustra el caso de un instrumento que se supone que debe medir algo y que gracias a nuestra fundamentación teórica nos podemos dar cuenta de que no es cierto: no mide lo que queremos medir. Y nos ilustra también el caso de una prueba que no es válida para medir una magnitud pero que sí lo es para medir otra; en efecto, la supuesta prueba a la que nos hemos referido no es válida para medir la comprensión de la causalidad histórica, pero sí es válida para la recordación de algunos elementos básicos de los sucesos históricos.

Un ejemplo muy relacionado con el tema que nos ocupa es el de construir un instrumento que mide las opiniones de las personas usuarias de un servicio y tomar los resultados como una medida de la calidad de ese servicio. Una cosa es la calidad del servicio, para cuya medida debe haber criterios inter subjetivamente aceptados, y otra cosa muy diferente son las opiniones o las actitudes de las personas respecto de ese servicio. Puede darse el caso de que el servicio sea de muy buena calidad pero sus usuarios por factores diversos (entre los cuales puede encontrarse una campaña de desprestigio, por ejemplo) pueden tener una opinión muy negativa. Pero también puede darse el caso inverso: un servicio de muy mala calidad pero que es visto como muy bueno por sus usuarios por factores diversos (entre los cuales se puede encontrar la falta de un criterio educado, por ejemplo).

De acuerdo con lo anterior, si nuestro objetivo es el de medir la calidad de la educación que ofrece una institución determinada, sería un gran error

pedir la opinión de los padres de familia, de los docentes o de los estudiantes acerca de ella. Es importante resaltar la importancia de no confundir los argumentos: de lo anterior no se colige que medir opiniones acerca de la calidad de la educación sea, en sí mismo, un procedimiento incorrecto. Lo que hemos afirmado es que cuando vamos a medir la calidad no nos podemos confundir y medir las opiniones acerca de ella. Ahora bien, si lo que nos interesa son las opiniones de los usuarios del servicio educativo que presta una institución, pues, desde luego, debemos construir un instrumento que mida las opiniones acerca de la calidad del servicio.

Un Instrumento que no tiene en cuenta todos los aspectos de lo que se quiere evaluar

Estudiaremos un segundo ejemplo de una prueba no válida. Se trata de una prueba que se elabora para otorgar el título de Técnico profesional a los estudiantes que egresan de un instituto de educación superior en tecnología. De acuerdo con el marco de referencia, se ha llegado al acuerdo de que es necesario que todos los estudiantes deben demostrar su competencia tecnológica y que esto se produce cuando los estudiantes son capaces de:

Construir teorías y modelos acerca del mundo artificial con el interés de solucionar problemas prácticos.

Formular hipótesis derivadas de las teorías materializadas en la construcción de una solución tecnológica.

Diseñar experimentos que pongan a prueba las soluciones y, a través de ellas, hipótesis, teorías y modelos.

Vincular la estructura y el funcionamiento de tecnofactos ya construidos con las teorías científicas y fundamentarse en estos vínculos para proponer y ejecutar procedimientos para mejorarlos o repararlos cuando presenten algún daño.

Argumentar con honestidad y sinceridad en favor o en contra de teorías, diseños experimentales, proyectos de aplicaciones tecnológicas, proyectos para mejorar aparatos ya construidos o para repararlos cuando no estén funcionando adecuadamente, dentro de un ambiente de respeto por sus compañeros y el profesor.

Imaginar nuevas alternativas, nuevas posibilidades en el momento de resolver un problema, de formular una hipótesis, de diseñar un experimento, de diseñar un aparato tecnológico, de mejorar o reparar un aparato ya existente.

Hacer observaciones y medidas cuidadosas para apoyar o refutar teorías, para evaluar el desempeño de un aparato o en cualquier otra situación en la que sea necesario el apoyo en la experiencia empírica.

Trabajar en equipo seria y dedicadamente en la prueba de una hipótesis, en el diseño de un experimento, en la construcción de un aparato, en la toma de medidas de alguna magnitud y en general en cualquier actividad propia de las ciencias y la tecnología.

Desarrollar el amor por la verdad y el conocimiento y un profundo compromiso con el desarrollo tecnológico como un instrumento para el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas del país que redundará en el mejoramiento de la calidad de vida en él.

Argumentar éticamente su propio sistema de valores a propósito de los desarrollos científicos y tecnológicos, en especial a propósito de aquellos que tienen implicaciones para la conservación de la vida en el planeta dentro de una concepción de la técnica y la tecnología como productos culturales que pueden y deben ser utilizados para el beneficio humano dentro del contexto de un desarrollo sostenible.

Contribuir con el desarrollo de emociones y sentimientos que le permita una relación armónica con los demás y una resistencia a las frustraciones que puedan impedirle la culminación de proyectos científicos y tecnológicos.

Si la prueba que desarrollamos es únicamente una prueba de lápiz y papel, podemos estar seguros de que la prueba no es válida porque dejará de lado, necesariamente, la mayoría de los elementos que hemos registrado en el inventario anterior como indispensables para demostrar la competencia tecnológica. En efecto, la única forma de mostrar que un estudiante es capaz de diseñar un experimento o de hacer observaciones y medidas cuidadosas para apoyar o refutar una teoría, es en el contexto de un laboratorio donde se cuente con los medios para realizar los procedimientos experimentales y hacer las observaciones y mediciones pertinentes. Una prueba de lápiz y papel está muy lejos de garantizar esas condiciones necesarias. Y si el lector revisa con cuidado los once puntos exigidos, se dará cuenta de que son pocos los que se pueden evaluar escribiendo sobre una hoja de papel.

Un Instrumento que no permite hacer predicciones acertadas acerca de lo que mide

El signo más contundente de que un instrumento no es válido es que las

predicciones que hagamos sustentándonos en las medidas obtenidas con él resulten ser falsas. Supongamos que la prueba del ejemplo anterior sea utilizada por una entidad especializada en evaluación que le presta asesoría a empresas que contratan técnicos profesionales. Para poder decir que la prueba es válida, es necesario que no se dé ninguno de los dos tipos de error siguientes:

Los tecnólogos que obtuvieron una alta puntuación en la prueba no tienen buen rendimiento en la empresa que los contrató;

Los tecnólogos que obtuvieron una puntuación baja y que fueron contratados por otras empresas tienen un alto rendimiento.

Todos los instrumentos que se aplican en la educación tienen una proyección hacia el futuro. Evaluamos para mejorar o para ver si las personas evaluadas están preparadas para asumir una nueva etapa en su formación o en su vida. Los instrumentos utilizados nos deben servir entonces para predecir lo que sucederá en el futuro. Nos deben poder decir que las personas que obtengan una alta puntuación lograrán altos desempeños en las actividades para las cuales están siendo evaluadas; si se trata de un examen de admisión a la universidad, los que obtienen las mejores puntuaciones deben tener los mejores desempeños; si se trata de una prueba de selección para otorgar un cargo, los que obtuvieron las mejores puntuaciones deben tener los mejores desempeños.

Si un instrumento no nos permite una proyección hacia el futuro como la que hemos descrito, se dice que la prueba no tiene validez predictiva. Ahora bien, la predicción es la propiedad esencial de las teorías que en las ciencias se consideran como verdaderas. Si las teorías astronómicas no nos permitieran predecir cuándo se observará un eclipse de Sol o de Luna, no creeríamos que son verdaderas. Otra propiedad de las teorías, estrechamente relacionada con la predicción es el control. Todos nos asombramos cuando una nave espacial vuelve a la tierra y amariza en un punto y a una hora exactos. Si no hubiéramos podido controlar todas las variables que es necesario controlar para lograr que la nave se comporte como hemos previsto que se comporte, no creeríamos que las teorías físicas en las que se sustentan las teorías tecnológicas para la navegación espacial sean verdaderas.

Tenemos pues que si un instrumento no permite hacer predicciones que la experiencia posterior nos muestre que resultan ser verdaderas, surge entonces la sospecha de que la teoría en la que se sustenta sea falsa. Cabe también la posibilidad de que lo que sucede es que se cometieron algunos errores en su construcción. Cualquiera que sea el caso, es necesario

revisar la prueba. Ahora, si no se encuentran errores de construcción, lo que debemos concluir es que la teoría en la cual nos hemos fundamentado es falsa y será necesario empezar revisando o cambiando nuestra teoría de base.

Procedimientos para estimar la validez de un instrumento

Ahora que sabemos qué es la validez y hemos ofrecido algunos ejemplos de pruebas que no son válidas, podemos exponer los procedimientos con los que se cuenta para incrementar la probabilidad de que al construir una prueba, ésta sea válida.

Estudio de validez de contenido y de construcción de un instrumento realizado por expertos

El primer procedimiento es someter el instrumento a un análisis realizado por un grupo de expertos en el tema del cual se ocupa la prueba. Los expertos deben conocer bien la teoría de base y deben conocer también acerca de cómo se construyen pruebas. La misión de los expertos es emitir su opinión acerca de la teoría y, ante todo, emitir una opinión acerca de cómo ésta ha sido utilizada para construir la prueba.

Un buen análisis por expertos evitará entonces que el instrumento no sea exhaustivo; es decir, que su contenido haya dejado de lado aspectos que es necesario tener en cuenta. Evitará también que el contenido del instrumento no tenga relación con lo que se quiere evaluar.

En pocas palabras podemos decir que un buen análisis por expertos permite prever todo lo previsible. Todo lo que desde la teoría de base y todo lo que desde la teoría psicométrica se puede prever. En resumen, el análisis por expertos nos permite evitar todos los errores que son previsibles.

Estimación de la validez predictiva de una prueba

Como se sugiere en el aparte anterior, el hecho de que los expertos emitan un concepto favorable acerca de un instrumento no es ninguna garantía de que éste sea válido. Es garantía, eso sí, tal como lo hemos dicho, de que no vamos a cometer ningún error que era previsible. Pero, tanto el instrumento como la teoría en la que ella se sustenta, son creaciones humanas y, como tales, pueden tener errores, equivocaciones, sesgos... Indudablemente el concepto de los expertos también puede ser erróneo.

La única forma de saber si existen errores y de detectar cuáles son, es haciendo investigaciones. Al igual que en las ciencias la única forma de saber si una teoría es verdadera o no es haciendo investigaciones orientadas a este fin, para establecer si un instrumento es válido o no, es también necesario hacer investigaciones. Es necesario aplicar el instrumento y establecer si las predicciones que se derivan de los resultados obtenidos se cumplen o no. Es necesario hacer investigaciones que nos permitan establecer, por ejemplo, si los alumnos que en la prueba de admisión obtuvieron una puntuación alta, tienen a lo largo de su carrera un rendimiento alto; por lo menos más alto que el de los estudiantes que obtuvieron apenas la puntuación mínima para ser admitidos. Es necesario hacer investigaciones para establecer si los alumnos que según, una prueba de aritmética, no han comprendido la conmutatividad de la suma y de la multiplicación, mejoran sus resultados cuando hacen ejercicios sobre esta propiedad de la suma y la multiplicación.

Puesto que la predicción es la propiedad esencial de las teorías y de cualquier instrumento, en ella se apoyan los procedimientos para establecer que los instrumentos son válidos. Las pruebas que nos permitan hacer predicciones acertadas son válidas, o lo que es lo mismo, tienen validez predictiva. Por el contrario, las pruebas que no nos permitan hacer predicciones acertadas no son válidas, o lo que es lo mismo, no tienen validez predictiva.

Estimación de la validez diferenciadora de una prueba

Hemos dicho que la estimación de la validez predictiva es el procedimiento determinante para validar un instrumento. Este es el único procedimiento que nos permite decir con un respaldo empírico, con un sustento en la experiencia, que un instrumento es válido o no. La validación por expertos, como hemos dicho, no nos permite evitar los errores imprevisibles; los errores que desde la teoría no es posible prever. En efecto, toda teoría puede ser incompleta; puede explicarnos ciertos fenómenos pero otros no. Nos permite prever ciertos fenómenos pero es posible que no nos permita prever otros. La estimación de la validez predictiva nos puede aportar nuevos conocimientos. En la estimación por expertos de la validez sólo aplicamos lo que ya se conoce.

La estimación de la validez diferenciadora es una modalidad de la estimación de la validez predictiva. Se trata de establecer diferencias

entre las personas, instituciones o proyectos evaluados con base en las medidas obtenidas con los instrumentos, hacer predicciones sobre la base de estas diferencias y contrastar estas predicciones. Podemos, por ejemplo, establecer diferencias entre dos grupos de estudiantes. Los que diferencian la masa inercial de la masa gravitacional de un cuerpo y los que no son capaces de hacerlo. Hacemos predicciones acerca de lo que serán capaces de aprender estos dos grupos de estudiantes diferenciados por la prueba. Predecimos, por ejemplo, que los del segundo grupo, los que no diferencian la masa gravitacional de la inercial, tendrán problemas en aprender a resolver problemas que involucren el concepto de aceleración. Si las predicciones se cumplen podemos concluir que la prueba diferencia apropiadamente y que la teoría de que es necesario distinguir estas dos manifestaciones de la masa para poder comprender la aceleración es verdadera.

Estimación de la validez concurrente de un instrumento respecto de otro

Muchas veces sucede que contamos con instrumentos válidos pero que son costosos o dispendiosos de aplicar. En estas circunstancias es comprensible que se quiera contar con un instrumento nuevo que no tenga estos inconvenientes. Se recurre en estos casos a un procedimiento de validación que consiste en aplicar el nuevo instrumento y, además, el que ya se tiene validado a las mismas personas o instituciones. Si se obtienen resultados similares, consistentes, podemos concluir que el nuevo instrumento tiene validez concurrente respecto del ya validado.

Nótese que en este procedimiento está presente la idea de hacer predicciones: se está prediciendo que los resultados obtenidos con el nuevo instrumento serán consistentes con los obtenidos con el instrumento ya validado. Si la predicción se cumple el nuevo instrumento se considera validado; en caso contrario, se ajusta hasta que las predicciones se verifiquen.

Estimación de la validez convergente de un instrumento

Cuando los datos de un instrumento muestran ser consistentes con los resultados de otros procedimientos independientes pero que se refieren a la misma magnitud evaluada, se dice que el instrumento tiene validez convergente.

Para ilustrar lo anterior, supongamos que según los resultados de una prueba de matemáticas un cierto grupo de estudiantes resulta el mejor evaluado. Se les pide a los profesores de matemáticas, de manera independiente, que clasifiquen a los estudiantes que han pasado por sus cursos y el grupo de estudiantes que tienen las mejores calificaciones en las pruebas son también los que los profesores, que no conocen los resultados de las pruebas, consideran que son los mejores. Se abre un concurso para las olimpiadas de matemáticas y los tres seleccionados para ir a las olimpiadas en representación del colegio pertenecen a ese grupo que la prueba señaló como los mejores. Todos estos datos, independientes los unos de los otros, convergen a la misma conclusión que se podía extraer de los resultados de la prueba. Esta convergencia nos permite hablar de validez convergente.

El problema de la confiabilidad

De lo que hemos dicho acerca de la validez y la confiabilidad de un instrumento de medida podemos deducir que es necesario que un instrumento sea válido para que podamos confiar en que las medidas que hagamos con él correspondan con las verdaderas medidas. Ahora bien, es necesario, pero no es suficiente: además de la validez debemos poder garantizar que hemos aplicado el instrumento de manera correcta y que hemos interpretado los resultados obtenidos de manera idónea.

En el presente capítulo nos encargaremos del problema de la confiabilidad: el problema de cómo incrementar la probabilidad de que los resultados obtenidos con un instrumento válido se puedan considerar verdaderos.

Ejemplos de pruebas no confiables

Para empezar nuestro análisis del problema de la confiabilidad, proveeremos algunos ejemplos de mediciones en los que hay suficientes razones para pensar que no se puede confiar en los resultados.

Instrumentos susceptibles a los sesgos subjetivos de los evaluadores

El primer caso que analizaremos es el de instrumentos que, por la forma como están contruidos, los resultados que se obtengan con ellos dependen de la forma como se interpreten las respuestas de la persona evaluada. El caso más común es el de los exámenes de preguntas de respuesta abier-

ta: mucho dependerá de quién corrige el examen. El valor que se le dé a cada respuesta depende del criterio de quien corrige. Es muy probable que si la persona que corrige no maneja bien el marco de referencia del instrumento y no conoce bien los criterios para asignarle un valor a cada respuesta, la medida que se obtenga no será la verdadera medida. Como ya lo habíamos anotado, por esta razón es costoso y dispendioso aplicar pruebas de respuesta abierta: es necesario tener dos evaluadores que lean la respuesta y la valoren de manera totalmente independiente, sin comunicarse el uno con el otro, y que le asignen el mismo valor. Si no se llega a este acuerdo es necesario repetir la evaluación pues la discrepancia entre las dos valoraciones nos señala que por lo menos uno de los evaluadores no está asignando el verdadero valor. Los dos evaluadores, sin conocer el valor que su compañero asignó, deben reevaluar el ítem. Si en el segundo intento no se logra acuerdo, es necesario reconsiderar los criterios y establecer si trata de una falta de claridad en ellos o problemas de interpretación de uno de los evaluadores o de los dos.

El acuerdo entre los evaluadores nos hace pensar que el valor asignado a cada respuesta es el verdadero valor, de acuerdo con el marco de referencia y los criterios adoptados. Nótese que siempre que hablamos de la verdad estamos entendiendo que se trata de una verdad referida a unos criterios y a un marco de teórico. Puede darse el caso de que algunas investigaciones nos lleven a poner en cuestión la teoría que nos ha servido para armar nuestro marco; en este caso, puesto que el marco de referencia cambia, los criterios cambiarán y, en consecuencia, otra será la que llamemos la verdadera medida.

Instrumentos que arrojan resultados inconsistentes

El hecho de que dos medidas que deben iguales resulten diferentes, nos hace desconfiar: hay algo que está fallando. Las medidas que obtengamos con un instrumento de medida deben ser consistentes. Si se aplica dos veces y hay buenas razones para pensar que lo que se mide no debe haber cambiado, los resultados obtenidos deben ser los mismos.

Pero hay otras circunstancias en las que podemos pensar que hay inconsistencias. Por ejemplo, aplicamos una prueba de filosofía en diferentes grados (9º, 10º y 11º, por ejemplo) y constatamos que los mejores resultados son los del 9º grado. Al analizar estos resultados nos damos cuenta de que no existen buenas razones para pensar que los alumnos de 9º grado tengan mejores conocimientos en filosofía que los de los otros grados. Tenemos entonces razones para pensar que algo sucedió con la aplicación de la prueba y que no se puede confiar en las medidas obtenidas.

Otra circunstancia en la que se puede desconfiar es cuando un determinado instrumento se ha aplicado muchas veces en una misma población. Por ejemplo una prueba de admisión a una determinada universidad. Se sabe que semestre tras semestre se presentan al examen estudiantes que poseen características muy similares. Se sabe entonces qué tipo de resultados se obtienen. Si en un semestre se obtienen resultados inusualmente buenos o inusualmente malos, es necesario analizar estos resultados con detenimiento, pues hay suficientes razones para pensar que no se puede confiar en ellos sin antes estar seguros de que la aplicación fue correcta. Una de las hipótesis que es necesario rechazar antes de confiar en las medidas obtenidas es que el tema del examen fue robado y que esto explica los inusuales buenos resultados o que el tiempo otorgado a los estudiantes no fue demasiado corto, caso que explicaría los resultados inusualmente malos. Del análisis que se haga pueden resultar otras hipótesis que sea necesario examinar antes de aceptar los resultados, pero la más evidente son las que hemos señalado.

Tenemos pues que las medidas que se obtienen con un instrumento deben ser consistentes con otros datos relativos a la medida tomada con los que se cuenta y se han obtenido de manera independiente de la medida.

Se aplica un Instrumento en condiciones inapropiadas

Cuando se observa que un instrumento se está aplicando sin respetar las reglas que existen para su aplicación, hay razones suficientes para presumir que las medidas tomadas no son confiables.

En efecto, las reglas de aplicación no son caprichosas; se establecen sobre la base del marco teórico de referencia que nos permite señalar de qué manera las medidas se pueden alterar. Las reglas precisamente lo que buscan es impedir que las medidas se afecten y se puedan obtener entonces medidas verdaderas.

Se llega a conclusiones que el instrumento no permite

Una vez se aplica un instrumento y se obtienen las medidas, es necesario analizarlas e interpretarlas; darles un significado. Aquí, nuevamente, es necesario que quien haga esta labor sea una persona idónea, que conozca la teoría de base y los criterios utilizados para hacer las valora-

ciones. Esta persona debe permanecer dentro de los límites que el marco teórico le impone a las interpretaciones y aplicar rigurosamente las reglas de calificación (valoración). Cualquier digresión de estos parámetros atenta contra la confiabilidad de la prueba; en otras palabras, si la persona que analiza e interpreta las medidas no se acoge a lo que determinan las reglas de aplicación de la prueba, no es posible confiar en que se estén haciendo interpretaciones verdaderas.

Cómo estimar la confiabilidad de un instrumento

En esta segunda sección del capítulo estudiaremos algunos procedimientos que resultan muy útiles cuando se quiere estimar la confiabilidad con la que se aplica un instrumento.

Objetividad del Instrumento

El primer procedimiento que nos permite estimar la confiabilidad de un instrumento es estimar su objetividad. Suele decirse que la objetividad de una medida se garantiza cuando ésta depende del objeto medido (objeto material o epistemológico) y no del sujeto que mide. Si la medida depende del sujeto que mide se dice que es subjetiva.

Cuando se trata de pruebas utilizadas en educación, es más apropiado decir que una medida es objetiva cuando es congruente con un acuerdo intersubjetivo; en efecto, puesto que los objetos medidos en educación son objetos epistemológicos, es decir, objetos contruidos socialmente, al final de cuentas, todo depende de los acuerdos entre los psicólogos y pedagogos en torno a lo que se vamos a llamar una competencia, o una capacidad, o una habilidad, o una actitud. En efecto, como hemos señalado, lo que se mide en educación son en general rasgos latentes que se definen apoyándose en teorías psicológicas y pedagógicas.

Tenemos entonces que un instrumento en educación es tanto más objetiva cuanto más se acoge a los acuerdos teóricos que la definen y le dan sentido; es tanto más objetiva cuanto menos depende de interpretaciones individuales y más se ciñe a las interpretaciones acordadas entre los miembros de la comunidad científica formada por psicólogos, pedagogos, docentes, sociólogos, antropólogos...

Un ejemplo de pruebas objetivas son las que utilizan preguntas de respuesta cerrada. Es fácil seguir las normas acordadas pues simplemente se considera que una respuesta es correcta cuando la persona selecciona la opción que según los acuerdos se considera como correcta.

Otro ejemplo es una prueba con preguntas de respuesta abierta a la que se le han construido criterios tan minuciosos y exhaustivos que dos correctores independientes opinan de la misma manera ante respuestas diferentes de personas que escriben diferente, opinan diferente, tienen estilos diferentes... En todos estos casos podemos decir que la medida depende de los acuerdos intersubjetivos y no de las personas que corrientes.

Estimación de la confiabilidad mediante un procedimiento de test-retest

Una forma muy sencilla de saber si la medida obtenida con un instrumento es confiable es aplicarla otra vez y observar si se vuelven a obtener las mismas medidas. Este procedimiento se conoce con el nombre inglés "test-retest". Si se obtienen los mismos resultados podemos confiar en que las medidas son verdaderas pues si la medida se hizo de manera correcta nos tiene que dar el mismo resultado. Ciertamente se puede argumentar que puede darse el caso en que nos equivoquemos las dos veces, pero esto sería muy poco probable: equivocarse dos veces exactamente de la misma manera es algo que no sucede fácilmente, en especial si estamos muy atentos para no cometer errores.

Es importante señalar y resaltar que el procedimiento test-retest no es aplicable sino en los casos en que hay razones convincentes que nos hagan pensar que la aplicación de el instrumento, por sí solo, no genera cambios en los estudiantes que afectan la medida. Si, por ejemplo, aplicamos una prueba de matemáticas y hacemos la corrección en clase es evidente que algunos estudiantes, probablemente muchos, cometan menos errores la segunda vez y, en consecuencia es absurdo esperar que vayamos a encontrar los mismos resultados. Por el contrario, si se trata de una prueba válida que mide actitudes hacia el manual de convivencia, si se aplica correctamente las dos veces, no existen razones para pensar que se obtengan resultados diferentes, a menos de que entre la primera aplicación y la segunda haya habido una campaña para mejorar esta actitud o cualquier otro programa similar.

Estimación de la consistencia en un procedimiento de partición por mitades

Otro procedimiento que se utiliza para estimar la confiabilidad de un instrumento es la de tomar los datos obtenidos con la mitad de los ítems y compararlos con los que se obtienen con la otra mitad. Si se obtienen

resultados iguales o similares podemos decir que la prueba es confiable. Este procedimiento se conoce con el nombre de partición por mitades.

Ahora bien, este procedimiento sólo se puede aplicar instrumentos que se puedan partir en dos partes homogéneas y equivalentes; es decir, para pruebas que están compuestas por ítems que se pueden dividir en dos conjuntos homogéneos. Si esto no se cumple, es evidente que no se puede esperar que se obtengan los mismos resultados.

Estimación de la consistencia de los resultados de aplicación con los de otro instrumento paralelo

El otro procedimiento que se utiliza para estimar la confiabilidad de las medidas obtenidas con instrumento es aplicar otro que mide lo mismo y establecer si se obtienen resultados similares con la misma población. Dos instrumentos diferentes que miden lo mismo se llaman instrumentos paralelos. Aplicar dos instrumentos paralelos es pues un procedimiento muy sencillo que nos permite saber si se puede confiar en las medidas obtenidas con ellos.

MARCO DE REFERENCIA VALORATIVO EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En el capítulo anterior expusimos elementos importantes que caracterizan la teoría de la evaluación en la que nos fundamentamos para asignarle un valor al proceso educativo que se desarrolla en cada una de las instituciones educativas concesionadas. Entre estos elementos está aquel en el que dijimos que en un proceso de evaluación se deben seguir cinco grandes etapas de las cuales la primera es declarar el marco de referencia valorativo. En otras palabras, en la primera etapa se trata de declarar la forma como se van a asignar los valores al proceso o producto que tenemos que evaluar. El presente aparte se encarga de definir uno de los conceptos centrales en la declaración de ese marco de referencia: el concepto de calidad de la educación. En efecto, los valores asignados a los procesos educativos de cada un de los concesionarios dependerá de la calidad del servicio educativo ofrecido.

Introducción

Cada día es mayor la conciencia que en el mundo de la educación se ha tomado acerca de la importancia de la evaluación. Se habla frecuentemente de **la cultura de la evaluación**. Una de las ideas principales del movimiento que recibe este nombre es la de que para lograr una **educación de calidad** es absolutamente necesario establecer un proceso de **evaluación continua**.

La ley 872 de 2003 es un hito importante para la instauración de la cultura de la evaluación en Colombia pues en ella se establece que todas las instituciones del Estado deben evaluar la calidad de los servicios que están a su cargo Al Ministerio de Educación Nacional y a las secretarías de

“Créase el Sistema de Gestión de la calidad de las entidades del Estado, como una herramienta de gestión sistemática y transparente que permita dirigir y evaluar el desempeño institucional, en términos de calidad y satisfacción social en la prestación de los servicios a cargo de las entidades y agentes obligados, la cual estará enmarcada en los planes estratégicos y de desarrollo de tales entidades. El sistema de gestión de la calidad adoptará en cada entidad un enfoque basado en los procesos que se surten al interior de ella y en las expectativas de los usuarios, destinatarios y beneficiarios de sus funciones asignadas por el ordenamiento jurídico vigente.”
(Artículo 1 de la ley 872 de 2003)

educación municipales o departamentales les corresponde entonces evaluar la calidad del servicio público de la educación.

Para evaluar es necesario construir instrumentos que nos provean indicadores que, valga la redundancia, nos indiquen cómo se desarrollan los procesos encaminados a cumplir con los fines de la educación. A esto se refiere el parágrafo 1 del artículo 4 de la ley 872 en mención.

"Este sistema tendrá como base fundamental el diseño de indicadores que permitan, como mínimo, medir variables de eficiencia, de resultado y de impacto que faciliten el seguimiento por parte de los ciudadanos y de los organismos de control, los cuales estarán a disposición de los usuarios o destinatarios y serán publicados de manera permanente en las páginas electrónicas de cada una de las entidades cuando cuenten con ellas." (Parágrafo 1 del Artículo 4 de la ley 872 de 2003)

En Colombia, la gestión de la calidad de la educación puede encontrar su fundamento en la Constitución Política cuando se dice en el artículo 67 que el Estado ejercerá suprema inspección y vigilancia sobre la educación con el fin de velar por su calidad.

"... corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo". (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia)

Al hablar de una cultura de la evaluación se introducen dos conceptos que es importante definir con absoluta claridad. El primero, desde luego, es el concepto de **calidad** y el segundo es el concepto de **evaluación**. En el capítulo 1 nos referiremos al concepto de qué es evaluar y en el presente nos referiremos a la calidad de la educación.

Cuando hablamos de evaluación continua nos estamos refiriendo, entre otras cosas, al hecho de que es necesario evaluar y volver a evaluar una y otra vez. Evaluamos una primera vez con el fin de establecer las fortalezas y las debilidades que en un momento dado del proceso educativo tenemos, con la idea de conservar e incrementar las fortalezas y de reducir o eliminar las debilidades. Un plan encaminado a este fin es precisamente lo que exige la Ley General de Educación y lo denomina

Plan de mejora de la calidad de la educación.

Una vez se ha diseñado e implementado un plan de mejora, se hace necesario evaluar nuevamente al año siguiente para ver si efectivamente hemos logrado lo que pretendíamos. Puesto que eliminar completamente las debilidades que naturalmente existen en la educación es un trabajo de largo aliento, lo más probable es que después de la segunda evaluación tengamos que **ajustar nuestro plan de mejora** con el fin de acercarnos más a nuestro objetivo. Esta concepción de evaluación continua en el marco de una cultura de la evaluación servirá de marco de referencia al trabajo de evaluación que hacemos en la presente Fase IV del proceso de seguimiento a la ejecución de los contratos de concesión.

Qué es una educación de calidad en Colombia

Es conveniente partir de la idea ya sugerida de que algo es de calidad cuando es lo que debe ser. Tal como hemos dicho, esta es una definición muy clara de lo que es calidad en general. Para hablar de una educación de calidad es importante aclarar qué es lo que debe ser la educación.

Nuevamente, en la Constitución Política de Colombia, que es la norma de normas que todos los colombianos nos hemos dado, se dice que la educación debe ser tal que le dé a todos los ciudadanos el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura.

La educación "es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura." (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia)

En el mismo artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se profundiza en la definición de lo que debe ser la educación diciendo que debe formar para el respeto por los derechos humanos, para la vida democrática en paz, para el respeto del medio ambiente y para el trabajo articulado con la recreación.

"La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente." (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia)

La Ley General de Educación, ley 115 de 1994, "señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad" tal como lo establece el artículo 67 de la Constitución. (Art. 1 Ley 115 de 1994)

En total concordancia con la anterior, en el artículo 5 de la ley 115 se señala que los fines de la educación son los siguientes:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación;

La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios;

La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber;

El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;

El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones;

La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe;

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas

y al progreso social y económico del país;

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación;

La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social;

La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Si organizamos estos 13 puntos como un desglose de los siete tópicos aludidos en el artículo 67 de la constitución obtenemos lo siguiente:

Acceso a la ciencia y el mejoramiento del conocimiento científico

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

La adquisición de conocimientos científicos avanzados

La generación de conocimientos científicos mediante la investigación

El fomento de la investigación científica

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico

La apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber científico

Acceso a la tecnología y el mejoramiento del conocimiento tecnológico

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

La adquisición de conocimientos tecnológicos avanzados

La generación de desarrollos tecnológicos mediante la investigación

El fomento de la investigación tecnológica

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance tecnológico

La apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber tecnológico

Acceso a los valores de la cultura y el mejoramiento cultural

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

La adquisición de conocimientos humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos

La promoción de la capacidad para investigar y crear para el mejoramiento cultural y de la calidad de vida

El fomento de la investigación para la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica

El fomento de la creación artística

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica para la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y para el progreso social y económico del país

Una formación orientada hacia la defensa del patrimonio cultural nacional

Una formación para el respeto a los derechos humanos

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico

La formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos

La formación en el respeto de los principios democráticos y de la justicia

La formación para la libertad, la convivencia en paz, el pluralismo, la solidaridad, la equidad y la tolerancia

La formación en el respeto por la autoridad legítima y la ley

La formación en el respeto por la cultura nacional y los símbolos patrios

Una formación para la democracia y la paz

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

Una formación en el ejercicio de la democracia

Una formación para la participación de todos en las decisiones que

afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación

El desarrollo de la comprensión de la cultura nacional para preservar su unidad e identidad dentro del contexto de una convivencia en paz

El fomento de una conciencia de la soberanía nacional y de la conveniencia de la integración mundial

Una formación en el respecto de los valores de la libertad, la democracia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad y la tolerancia

Una formación en el respecto de la ley y de la autoridad legítima

Una formación para la protección del medio ambiente

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

Una formación para la toma de conciencia de la importancia de la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente

Una formación que resalte la relación entre calidad de vida y calidad del medio ambiente

La formación de un criterio racional para el uso sostenible de los recursos naturales renovables y no renovables

La construcción de una cultura ecológica

La construcción de una cultura que comprende en sus justas medidas los riegos y planea para la prevención de desastres y accidentes

Una formación orientada a la construcción de una vida en salud mediante la preservación de la higiene y de las demás condiciones propias a una vida de calidad

Una formación para el trabajo y la recreación

Que se desglosa en la ley 115 en los siguientes puntos:

Una formación integral del individuo desde el punto de vista físico, psíquico, intelectual, espiritual y social que incluya la formación para el trabajo

Una formación orientada a la sabia combinación del trabajo con la recreación ordenada a una vida de calidad

La utilización del conocimiento científico y técnico orientada por los más altos principios éticos hacia el progreso económico individual y social

Una formación para el uso del tiempo libre en concordancia con una vida de calidad

Una formación que articule la formación intelectual y las habilidades para el trabajo con el fin de ingresar de manera exitosa al sector productivo

Con el fin de guardar congruencia con el artículo primero de la Constitución Política que establece que Colombia es un Estado social de derecho, la ley 115 de 1994, en su artículo 72, ordena que "el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años un Plan Nacional de Desarrollo Educativo" en el que deben participar todos los ciudadanos que habitan en el territorio nacional y "que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo".

"Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general." (Artículo 1 de la Constitución Política de Colombia)

El actual Plan decenal de Desarrollo Educativo 2006 – 2016 pone énfasis en los siguientes puntos que están ya contemplados en la Constitución Política de Colombia y en la Ley General de Educación:

Autonomía nacional en un contexto mundial de globalización

Articulación, coherencia y contextualización del sistema educativo que asegure una formación integral y la movilidad por el territorio nacional

Instauración de un sistema de seguimiento y evaluación que dé cuenta de los logros y las dificultades de los estudiantes

Cultura de la investigación orientada al desarrollo sostenible contextualizado en las necesidades y posibilidades nacionales y regionales

Apropiación y uso de las TIC para una participación efectiva en la sociedad del conocimiento

Un currículo pertinente para que el estudiante pueda ser, saber, hacer y

convivir para el desarrollo personal, laboral y social

Educación en y para la paz y la convivencia ciudadana

Educación para la identidad en la diversidad y la diferencia y en la inclusión con equidad

Corresponsabilidad de todos los sectores y agentes educadores en el logro de una educación en y para la paz y la convivencia ciudadana

Educación en valores para la convivencia y la participación democráticas

Organización de la estructura escolar encaminada a que el PEI consolide una cultura institucional ordenada a los fines de la educación

Tutelar el derecho a una educación de calidad a grupos poblacionales vulnerables mediante la flexibilización de los PEI

Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación

Fortalecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura mediante el uso pertinente y apropiado de las TIC

Fortalecer el desarrollo del pensamiento científico y el manejo de la tecnología mediante el uso pertinente y apropiado de las TIC

Fortalecer el desarrollo del autónomo y colaborativo mediante el uso pertinente y apropiado de las TIC

Ciencia y tecnología integradas a la educación

Desarrollar las capacidades para la producción científica y tecnológica y la innovación

Fortalecer todas las competencias necesarias para participar en una cultura de la ciencia y la investigación

Fortalecer todas las competencias necesarias para participar en el desarrollo sostenible del país sustentado en la ciencia y la tecnología

Articular la formación en ciencia y tecnología con la formación para el trabajo

De acuerdo con el mismo espíritu de guardar congruencia con el artículo primero de la Constitución Política la Ley General de Educación, en su artículo 73, ordena que todas las instituciones educativas construyan colectivamente un proyecto educativo institucional (PEI).

"con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento *paradocentes y estudiantes y el sistema de gestión*, todo ello *encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos*". (Artículo 73 de la ley 115 de 1994)

El decreto 1860 reglamenta la forma como debe construirse este PEI.

"Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio..". (Artículo 14 del Decreto 1860 de 1994)

Teniendo claro cuál es el deber ser de la educación en Colombia gracias al despliegue de todas las propiedades que ésta debe tener según la constitución y las leyes, tenemos la base para desarrollar indicadores ordenados a establecer si la educación ofrecida por las instituciones concesionadas posee estas propiedades que debe poseer. Se trata entonces de desarrollar estos indicadores y hacer las observaciones necesarias respetando los procedimientos idóneos para que ellas sean objetivas y se realicen en absoluta justicia.

Los resultados logrados con los estudiantes serán evaluados mediante los procedimientos de evaluación interna, a saber, las notas obtenidas por los estudiantes según los exámenes orales y escritos, exposiciones, trabajos o cualquier otro instrumento de evaluación que la institución educativa utilice. Se tomará en cuenta también los resultados logrados en las pruebas externas: las pruebas Comprender, las pruebas Saber y las pruebas del Icfes.

EL CONCEPTO DE MODELO DE EVALUACIÓN

Qué es un modelo

Con el término modelo nos referimos a un sistema que sirve de patrón, de guía que nos orienta para proceder de una cierta manera que es

necesaria para obtener determinados resultados deseados. Un modelo de evaluación es entonces un sistema de procedimientos que nos garantizan una evaluación correcta de acuerdo con ciertos cánones o reglas.

En la Teoría General de Procesos y Sistemas² se fundamenta la definición de sistema en el concepto primitivo de proceso. Se dice que un sistema es un conjunto de elementos relacionados entre sí que representan el estado de un proceso en un momento dado. Puesto que proceso se toma en la teoría como término primitivo, no se define; se limita a explicar la forma como se utiliza el término. Se dice, entre otras cosas que se utiliza para referirse a cambios observables y ordenables en el tiempo que van desde un estado inicial a uno final. La construcción de un edificio, el ciclo vital de un ser vivo, el enjuiciamiento de un posible criminal, el ciclo del agua, seguir un plan de estudios, son ejemplos de procesos de diversa índole. En cada uno de ellos, podemos imaginar los cambios que se suceden unos a otros en un orden particular partiendo de un estado inicial hasta llegar al estado final de ese proceso.

De acuerdo con esta teoría todo lo que nos rodea puede ser analizado como un proceso o un subproceso que hace parte del gran macroproceso que es la evolución del universo. Esto nos causa en ocasiones desconcierto; pensamos, por ejemplo, que los objetos no son procesos porque no cambian. Desde la teoría en mención se argumenta que un objeto es un proceso cuyos cambios son muy lentos que solo se vuelven evidentes después de un análisis juicioso. Tomemos el caso de un objeto común como puede ser un edificio. Podemos pensar en una primera instancia que el edificio no cambia, pero si lo observamos después de unos años podemos darnos cuenta de que a pesar de que esté desocupado y de que nadie entre en él, se deteriora a medida que pasa el tiempo. Un fósil que parece inmutable a lo largo de millones de años, en realidad está cambiando permanentemente y es gracias a los cambios que ocurren a nivel atómico, invisibles para el ojo humano, que podemos determinar su edad con el procedimiento apoyado en la observación de un isótopo del carbón llamado carbono 14 que está presente en la atmósfera y es incorporado a todo material orgánico. Este isótopo es inestable y se transforma en nitrógeno lentamente: tiene una vida media de 5.568 años, lo cual quiere decir que si hoy observamos una cierta cantidad X de isótopos en un determina muestra, dentro de 5.568 años observaremos en esa misma muestra $X/2$ isótopos.

² Ver Vasco, C. E., Escobedo, H. León, T. y Negret, J. C.

Un sistema es pues una abstracción del estado de un proceso; una abstracción en dos sentidos. El primero es que no se toma en cuenta el paso del tiempo: los sistemas son atemporales. Pero ante todo es una abstracción porque no se representan todos los elementos del estado del proceso sino únicamente los importantes, los que nos interesan para nuestros fines. Se toman unos y se dejan de lado otros. Se decide (decidir viene de cortar, recortar): tomamos en cuenta tales y tales elementos con sus relaciones y dejamos de lado tales y tales otros con sus relaciones porque no nos interesan. Pensemos en un mapa de las rutas de Transmilenio. Ese mapa es una representación abstracta del proceso de transportarse por este medio. Puesto que lo que nos interesa del mapa es saber hacia dónde va cada línea y en qué estaciones el bus articulado que la recorre se detiene para poder seleccionar aquella que más se acomode a nuestras necesidades, en el mapa se toman en cuenta las estaciones con sus relaciones de orden secuencial, se toman en cuenta el sentido y la dirección de las vías, y se toma en cuenta las estaciones en las que cada una de las líneas existentes se detiene a recoger y dejar pasajeros. Pero, al mismo tiempo, se dejan de lado las relaciones de distancia entre las estaciones. Se dejan también de lado las calles y las carreras para los automóviles y sus relaciones de intersección con la ruta del Transmilenio. Así mismo se dejan de lado los buses articulados que van y vienen por la vía y los pasajeros que entran y salen de las estaciones; para decirlo de una manera coloquial y sencilla, en el mapa no "pintamos" los buses articulados, ni los pasajeros, ni el tamaño de las estaciones, porque nada de esto importa para seleccionar la línea que nos lleva más rápido a donde queremos ir.

Existen dos grandes tipos de modelos. Los del primer tipo se denominan **modelos tipo plano arquitectónico** y los del segundo **modelos tipo mapa** al cual pertenece el ejemplo que hemos analizado al hablar del proceso de transportarse por el sistema Transmilenio. Un plano arquitectónico es un sistema de signos que representan un edificio, una casa, un centro comercial, un puente o, en general, cualquier tipo de construcción que no existe en un momento dado pero que se está proyectando, se está diseñando para que en un futuro exista. El plano de la obra que se proyecta le indicará a los constructores cómo deben ejecutar cada uno de los procedimientos para que el producto sea aquello que imaginaron los creadores, los diseñadores. Llamemos al plano arquitectónico el **sistema modelo** (o simplemente el **modelo**) y a la obra proyectada el **sistema modelado** (o simplemente el **modelado**).

Un mapa es también un sistema de signos que representan un lugar

geográfico, una ciudad, un centro comercial, un parque o un sistema de transporte. La función del mapa es la de orientar nuestras acciones para poder desplazarnos dentro de la región representada aunque no la conozcamos. El turista que llega por primera vez a una ciudad que sabe leer bien un mapa bien elaborado no se perderá en ella, podrá desplazarse de cualquier lugar a cualquier otro sin más ayuda que la del mapa. Desde luego, al mapa lo llamamos sistema modelo y a la región representada la llamamos el sistema modelado.

Ahora bien, nótese que la relación de modelación en un modelo tipo mapa es diferente de la que se da en un modelo tipo plano. El mapa representa un objeto que ya existe en tanto que el plano representa un objeto que todavía no existe. La función del mapa es pedagógica en el sentido de que permite conocer algo que hasta el momento es desconocido. La función del plano es creativa en el sentido de que permite construir, realizar algo que hemos imaginado para que responda a ciertas necesidades o cumpla con ciertas condiciones.

MARCO METODOLÓGICO: DESCRIPCIÓN DEL MODELO ADOPTADO

EL MODELO DE EVALUACIÓN

Puesto que al iniciar una evaluación ésta no existe, es evidente que los modelos de evaluación son del **tipoplano arquitectónico**. El modelo de evaluación es el plano que nos orienta en la construcción de un procedimiento de evaluación de manera similar a la que un plano arquitectónico orienta la construcción de una casa o un apartamento. El modelo de evaluación indica qué acciones debemos realizar para evaluar lo que queremos evaluar.

Con una intención pedagógica, nos referiremos brevemente a algunos aspectos del proceso de diseñar los planos de alguna edificación. Cuando hacemos un plano arquitectónico de una casa, una oficina, un colegio, un hotel o un hospital, partimos de las necesidades a las que queremos responder con esa edificación y de las posibilidades reales con las que podemos contar para hacerla. Supongamos que se trata de hacer una casa para una familia. El plano deberá representar una casa que satisfaga de la mejor manera las necesidades de la familia sujetándose a las posibilidades económicas que ella tiene para construirla. Se deberá pensar en el número de habitaciones de acuerdo con el número de miembros que tiene la familia, se deberá pensar en la distribución y el tamaño de los espacios de acuerdo con las costumbres y los gustos que ella tiene. En esta sección haremos lo propio con el plano de la evaluación que queremos realizar. Su diseño se hará en función de las necesidades que debemos satisfacer con la evaluación y partiendo de las posibilidades reales con las que se cuenta para realizarla.

NECESIDADES QUE DEBE SATISFACER LA EVALUACIÓN DE LOS COLEGIOS EN CONCESIÓN

En el presente aparte haremos un despliegue de las necesidades a las que debe responder el modelo de evaluación. Distinguimos tres grandes categorías de necesidades: aquellas que se imponen por lo pactado en los contratos de concesión, aquellas que provienen de consideraciones pedagógicas y aquellas que se derivan de la naturaleza de los procesos evaluados.

La necesidad de centrar la atención en la calidad de la educación

Tal como se señaló ya, en todos los contratos existe una cláusula en la que se establece que ***sin perjuicio de las facultades de regulación y control que, por ley, pertenecen al Ministerio de Educación y a la Secretaría de Educación de Bogotá, Distrito Capital***, ésta última, en tanto que concedente en el mencionado contrato de concesión educativa, ***ejercerá el control y la vigilancia sobre el cumplimiento del contrato***. Se entiende que esta cláusula hace referencia, entre otros, al artículo 67 de la Constitución Política de Colombia cuando asevera que ***corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo***". El punto central de toda labor de inspección y vigilancia es pues la calidad de la educación y la presente evaluación debe ser consistente con esta necesidad.

Necesidad de sustentarse en la pedagogía actual

Las concepciones pedagógicas actuales llaman la atención sobre la necesidad de adoptar un enfoque integral de la educación de los futuros ciudadanos de cualquier país. No podemos centrarnos en el adiestramiento de la memoria desconociendo la importancia del desarrollo de un pensamiento crítico y creativo; pero, desde luego, tampoco se puede despreciar la inmensa importancia que tiene educar la memoria. Y cuando nos referimos a la importancia que tiene desarrollar el pensamiento, estamos refiriéndonos al desarrollo del pensamiento acerca del mundo natural, acerca del mundo social, acerca de la moral y la ética, acerca de la estética. Y al lado del desarrollo del pensamiento debe estar el desarrollo de la afectividad, de la espiritualidad.

No ahondaremos en este tema; simplemente lo mencionamos para plantear la necesidad de una evaluación integral que no se conforme con los datos de las pruebas de Estado, puesto que ellas no logran capturar todos los elementos que hacen parte de ese todo integral que debe ser la formación humana.

Desde luego, el alcance del presente trabajo no es lo suficientemente extenso como para abarcar todas las dimensiones de una evaluación integral. Sin embargo es posible trascender la evaluación centrada única-

mente en las pruebas de Estado y atender a muchas de aquellas características que deben tener todas las instituciones que ofrecen una educación de calidad. En el aparte siguiente se describen los componentes del modelo adoptado y que responden a las necesidades señaladas.

Necesidades impuestas por la naturaleza de los sujetos evaluados

Los sujetos evaluados son instituciones educativas autónomas que cumplen de maneras diversas con lo establecido en la Constitución y las leyes. Cada una de ellas ha delineado sus especificidades: ha puesto sus propios énfasis, se ha trazado objetivos específicos y las estrategias que ha adoptado para alcanzarlos en una propuesta pedagógica y en un proyecto educativo institucional. La evaluación de la calidad de la educación ofrecida por cada una de estas instituciones debe situarse dentro de este contexto: debe respetar la autonomía de cada institución y debe evaluar en función de los objetivos trazados y las estrategias adoptadas por cada una de ellas. En otras palabras, se debe realizar una evaluación *ad hoc* para cada propuesta pedagógica que supone un proyecto educativo institucional propio.

Desde luego habrá elementos comunes a todas las instituciones educativas pero ellos deben concebirse dentro del contexto de cada cultura institucional y deben tomarse en cuenta con los demás que son específicos como un todo coherente y consistente.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO QUE RESPONDEN A LAS NECESIDADES DE LA PRESENTE EVALUACIÓN

Señalábamos que cuando se diseña un plano arquitectónico éste debe tomar en cuenta las necesidades que la construcción que representa debe poseer para responder a las necesidades de quien va a habitar o utilizar la construcción. Esta metáfora la utilizamos para explicar la necesidad de que un modelo de evaluación de la calidad de la educación responda a los requerimientos derivados de las propiedades de la institución educativa y su proyecto institucional. En el presente aparte describimos las características del modelo de evaluación adoptado que responden a estos requerimientos.

Evaluación referida a un criterio: la calidad de la educación

Hemos señalado que la calidad de la educación es el foco central de la evaluación. En otras palabras, la Secretaría de Educación, en su calidad de

concedente y de organismo del Estado, tiene la obligación de preguntar por la calidad de la educación que están ofreciendo las instituciones educativas concesionarias.

Se trata entonces de responder a la pregunta de si la calidad de la educación ofrecida por cada concesionario es o no buena. Sustentándonos en el concepto de calidad de la educación adoptado, se trata de saber si la educación ofrecida es o no es lo que debe ser.

Ahora bien, tal como lo hemos señalado, en Colombia, gracias a la Constitución Política y gracias a la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, se ha establecido qué es lo que debe ser la educación en Colombia. Este deber ser es interpretado, desglosado y definido en términos de objetivos generales y específicos en el proyecto educativo de cada institución educativa. La referencia a la calidad de la educación tendrá entonces que atender tanto a los elementos generales establecidos en la legislación colombiana como a los específicos de cada institución educativa consignados en sus proyectos y propuestas pedagógicas.

El modelo de evaluación adoptado tendrá pues la propiedad de orientar, dirigir un proceso de evaluación referida a un criterio que puede ser definido diciendo que el resultado de la evaluación será el valor "excelente" si, y sólo si, no existe ninguna diferencia entre la educación que debe ser y la que se está ofreciendo. Este valor deberá ser tanto menor cuanto mayor sea la diferencia entre el deber ser de la educación y lo que en realidad es aquella que ofrece cada institución educativa que ha recibido un colegio en concesión.

Evaluación clínica

,Si bien fue el psicólogo norteamericano L. Winter (alumno de Wilhelm Wundt) quien utilizó el método clínico y quien acuñó este término, sin duda alguna fueron Jean Piaget y Sigmund Freud quienes lo utilizaron de la forma más prolija y lo popularizaron en la psicología y las ciencias sociales.

El elemento esencial del método clínico es la observación sistemática y profunda de un individuo, concebido como un fenómeno único e irreplicable, con el ánimo de establecer sus particularidades, sus especificidades, para después contrastarlas y analizarlas en un contexto general demarcado por el estudio de otros individuos diferentes pero que comparten ciertas propiedades que los hace pertenecer a todos a un mismo género.

Medidas en una escala ordinal

Como tuvimos oportunidad de exponer en la primera parte del libro, la cláusula del contrato que rige el proceso de su evaluación, establece que

éste debe producir una calificación. Esta calificación, tal como lo señalamos y explicamos se ve especificada por el anexo IX que determina que la escala utilizada para esa calificación debe ser de tres valores: malo, bueno y superior. Para lograr una mayor claridad y sencillez en todo el proceso, para la evaluación de la calidad de la educación ofrecida por las instituciones educativas concesionadas se utiliza la misma escala.

Además de la razón expuesta, una escala como la propuesta, tiene la gran ventaja de que nos permite priorizar los temas que deben ser incluido en los planes de mejora. En efecto, aquellos que sean calificados con el valor "malo" deben ser tomados en cuenta en el plan de mejora con urgencia y prelación. Aquellos que sean calificados con el valor "buenos" pueden ser tomados en cuenta si los temas urgentes y con prelación dejan el espacio suficiente. Los temas que son calificado con el valor superior pueden mantenerse tal como están.

Más adelante se especificará la forma como se debe proceder para asignar estas calificaciones y se sustentará la conveniencia de introducir un cuarto valor: "nivel de excelencia".

DESCRIPCIÓN DEL MODELO ADOPTADO

Recapitulemos y resumamos lo que hemos planteado. La evaluación de la calidad de la educación ofrecida por los colegios concesionados se desarrolló, en concordancia con lo planteado en el marco teórico y en el modelo de evaluación adoptado, apoyándose en el principio, ampliamente aceptado, de que la educación es de calidad cuando es lo que debe ser y en la afirmación de que el deber ser de la educación colombiana está declarado en la Constitución Política de Colombia y la legislación que la desarrolla, en particular, en la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, en el decreto 1860 de 1994 y en el decreto 1290 de 2009 y en instrumentos tales como el Plan Decenal de Desarrollo (de carácter nacional), el Plan Sectorial de Desarrollo del Distrito o la propuesta pedagógica planteada por una entidad concesionaria.

En la Constitución, las leyes y demás instrumentos mencionados, se describe el ser ideal de la educación que toda institución debe procurar hacer real. Así, el servicio educativo prestado por cualquier colegio, debe ser valorado en función de qué tanto se acerca a ese ideal de país que se ha trazado democráticamente.

Para proceder a evaluar, el primer paso que debe darse es describir de manera clara y precisa cuál es ese ideal trazado fundamentándose en el contenido de los textos que lo exponen. El segundo paso es realizar una descripción de qué es lo que las instituciones educativas evaluadas están

ofreciendo realmente. El tercero es establecer las diferencias o discrepancias entre el ideal planteado y lo real alcanzado. El cuarto es asignarle un valor al servicio educativo ofrecido en una escala ordinal.

La evaluación, la medida de la calidad y los niveles de resolución de acuerdo con el modelo

Para poder determinar las discrepancias que nos darán la medida de la calidad, debemos resaltar el hecho de que este **deber ser** está formulado en términos globales. Se trata de objetivos generales que es necesario especificar: es necesario identificar aquellos objetivos específicos que se derivan de ellos. En otras palabras, se trata de establecer qué diferentes especies se encuentran dentro del género delimitado por los objetivos generales.

Los objetivos específicos pueden ser considerados como un conjunto de elementos que comparten unas propiedades (las propiedades generales o del género) pero que se diferencian en otras (la diferencias específicas o de la especie). Así, si hablamos de conocimientos científicos, nos estamos refiriendo a todos aquellos saberes del ser humano que tienen la propiedad general de ser científicos; es decir, de ser teóricos y comprobables mediante una observación docta y sistemática. Ahora, si hablamos del conocimiento científico en las ciencias naturales, nos referimos a *los conocimientos teóricos y comprobables mediante una observación docta y sistemática de los procesos naturales*. Vemos en esta definición el componente general (escrito en bastardilla) y el componente específico (escrito en negrilla). Los procesos naturales constituyen la diferencia específica que caracteriza a esta forma de conocimiento y que lo diferencia del conocimiento de las ciencias sociales que son *los conocimientos teóricos y comprobables mediante una observación docta y sistemática de los procesos sociales*. Vemos que todos los elementos escritos en bastardilla, que hacen parte del componente general, lo comparten el conocimiento de las ciencias naturales y el conocimiento de las ciencias sociales, en tanto que lo que está escrito en negrilla, no lo comparten y, por lo tanto, los diferencia como especies.

Pero también podemos tomar el conocimiento científico natural como el género y resaltar las diferencias específicas entre la física, la química y la biología, por ejemplo. Si lo hacemos, habremos afinado el nivel de resolución de nuestro análisis que nos permite ver las cosas más en detalle, de manera más específica. Y podemos afinar todavía más y ver a la física como el género y resaltar las diferencias específicas entre la mecánica, la termodinámica, la electricidad y la óptica, para mencionar sólo cuatro especies de este género. Podemos incrementar el poder de resolución de nuestro

análisis y tomar la mecánica como género y resaltar las diferencias específicas entre el estudio de los movimientos sobre una línea (movimiento rectilíneo), el de los movimientos en un plano y los movimientos en el espacio para tomar tres ejemplos de especies de la física mecánica.

Si afinamos una y otra vez nuestro nivel de resolución podemos ser cada vez más específicos y llegar al nivel de los estándares curriculares que el Icfes ha utilizado para construir las pruebas de Estado. De esta manera habremos especificado suficientemente el deber ser de la educación en Colombia para poder establecer qué tan lejos estamos de alcanzar una educación de calidad. En otras palabras, para poder establecer qué tanto de los elementos propuestos en el ideal planteado hemos logrado realmente.

Este nivel de afinamiento hace posible construir instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, pues nos permite hacer un inventario pormenorizado de lo que una institución educativa debe ofrecer, según el ideal construido socialmente. Una vez se afina y refina el nivel de resolución de la observación del proceso se puede construir un instrumento que debe contar con un ítem para cada uno de los "micro componentes" que resultan del análisis. Los ítems del instrumento correspondientes a cada uno de ellos nos debe permitir establecer si el componente en cuestión (que debe ser descrito en términos de propiedades observables) se puede o no observar efectivamente en cada una de las instituciones concesionarias. Al hacer un conteo de los micro componentes logrados (que puede ser un conteo ponderado, es decir, se le puede dar mayor importancia a ciertos componentes que a otros) y ponerlos en relación con aquellos deseables en términos de un porcentaje de logros, podemos obtener una medida de la calidad de la educación. En efecto, un porcentaje pequeño de logros acusa una gran discrepancia entre lo deseable y lo efectivamente logrado; la calidad de la educación es pues baja. Un porcentaje de logros alto acusa una discrepancia pequeña entre lo ideal y lo real y, en consecuencia, la calidad de la educación es alta.

Nótese la semejanza que existe entre la utilización de un microscopio en biología y el recurso de afinar en nivel de resolución del análisis de un proceso educativo: en ambos casos podemos observar los componentes *microscópicos* de un proceso global y complejo.

Los instrumentos utilizados para evaluar los logros alcanzados por cada concesionario deben ser entonces contruidos articulando algunos de estos ítems que hemos obtenido por la vía del análisis de los objetivos de formación que constituyen al deber ser de la educación. Los resultados de la prueba deben ser valorados siguiendo la vía inversa del análisis: la de la síntesis. Habida cuenta de los ítems de los instrumentos contruidos que resultan exitosos debemos realizar una labor de síntesis que nos permita

hacer un diagnóstico coherente y con buena ilación acerca de cuáles son las debilidades del concesionario. Estas debilidades identificadas gracias al proceso de análisis y de síntesis descrito, nos indicarán uno de los caminos para mejorar el porcentaje de logros; es decir, nos mostrarán al menos uno de los caminos posibles para mejorar la calidad de la educación. De esta forma, será posible formular sugerencias que los concesionarios podrán adoptar e incluir en sus planes de mejora institucional.

Analizar quiere decir separar un todo en sus partes constitutivas. El análisis del deber ser de la educación tiene entonces como resultado los ítems de los instrumentos de evaluación contruidos. Puesto que nuestro interés, el interés de todos los miembros de la comunidad educativa, es la calidad de la educación y no los resultados en cada uno de los ítems, debemos recorrer, una vez aplicados los instrumentos y obtenidos los resultados, el camino inverso al del análisis: el camino de la síntesis, el camino de la restitución del todo analizado. Debemos entonces poder asignarle un valor a la calidad de la educación de manera global, holística, sustentándose en los valores de cada micro componente que resulta del análisis con la debida ponderación de la importancia relativa de cada uno de ellos. Este valor, tal como hemos dicho, debe pertenecer a una escala nominal.

Reglas para aplicar los valores de la escala ordinal

Para determinar qué valor de la escala ordinal se le asignará a la calidad de la educación ofrecida, es necesario entonces especificar cada objetivo general hasta un nivel de resolución conveniente; que nos permita examinar los detalles y volver al todo sin mucha dificultad, sin que sea un proceso demasiado dispendioso. Una vez se cuente con los micro componentes apropiados, aquellos que nos permiten ese nivel de resolución conveniente, se propone que se actúe de acuerdo con las siguientes reglas:

Si la totalidad de los micro componentes en los que se desglosa un objetivo general se cumplen de manera total, se dice que el 100% de los micro componentes, que no son otra cosa que objetivos muy específicos, se cumplen. No existe pues ninguna discrepancia entre el ideal planteado y lo que la institución educativa evaluada ha logrado. Por esta razón, se dice que se ha alcanzado el nivel de excelencia en el servicio educativo en relación con el objetivo desglosado. Se asigna pues en valor de "**nivel de excelencia**" o simplemente "excelente".

Si la totalidad de los micro componentes en los que se desglosa un objetivo general no se cumplen de manera total, se calcula el porcentaje al que

corresponden los que sí cumplen. Cuanto mayor sea este porcentaje, menor es la discrepancia con el ideal planteado y en consecuencia mejor debe ser la calificación. Entonces si el porcentaje de objetivos específicos cumplidos se encuentra entre el 80% y el 100% (excluyendo este último valor) la calificación asignada será **"superior"**.

Si el porcentaje de objetivos específicos cumplidos se encuentra entre el 50% y el 80% (excluyendo este último valor) la calificación asignada será **"bueno"**.

Si el porcentaje de objetivos específicos cumplidos se encuentra entre el 0% y el 50% (excluyendo este último valor) la calificación asignada será **"malo"**.

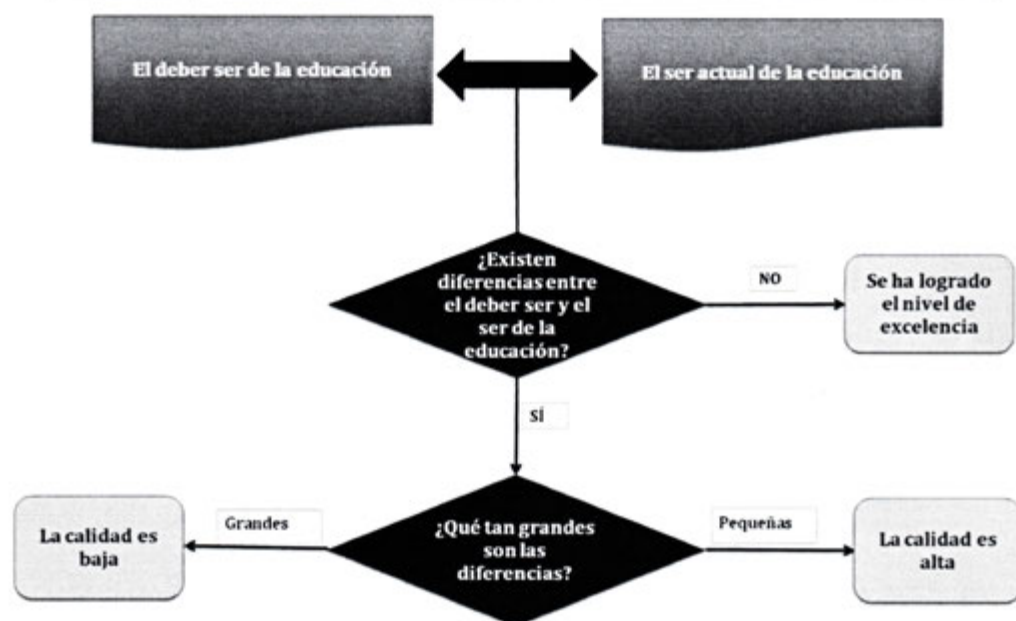
La escala podrá agregarse subiendo el nivel de resolución. Así, si un objetivo general A se divide en 4 objetivos específicos (A_1 , A_2 , A_3 y A_4) y éstos, a su vez, se dividen en otros más específicos todavía, el cumplimiento de cualquier objetivo A_n será el porcentaje promedio de cumplimiento de los objetivos en los que se subdivide A_n y el cumplimiento del objetivos A será el promedio de los porcentajes de cumplimiento de los cuatro objetivos específicos en los que se divide. Como es obvio, en cualquier nivel de resolución se puede aplicar la escala definida.

Estructura lógica del modelo

Todo lo anterior puede ser expresado de manera esquemática en el esquema 1. En este esquema se abstraen los elementos que participan en el proceso de evaluación y se privilegian las relaciones que existen entre ellos. El resultado es que obtenemos una representación de la estructura lógica, es decir, del sistema de relaciones entre los elementos del proceso de evaluación.

Vemos que entre el elemento "Deber ser de la educación" tal como lo hemos conceptualizado y el elemento "El ser actual de la educación" tal como se describe gracias a la observación de los procesos educativos que se desarrollan en las instituciones, existe una relación de comparación: cada uno de los componentes de uno de los elementos se comparan con el elemento correspondiente del otro elemento.

Una vez hecha la comparación se sigue un procedimiento consistente en establecer si no existen diferencias y, en el caso de que existan, debemos preguntarnos qué tan grandes son ellas y tomar decisiones en cada caso, en función de su tamaño aplicando las reglas que hemos descrito en el aparte anterior.



Esquema 1 – Representación del modelo de evaluación

Los elementos que se toman en cuenta en el proceso de evaluación

Como hemos señalado, en el esquema anterior que representa la estructura lógica del modelo, se han abstraído los elementos que se toman en cuenta en el proceso de evaluación. En este aparte se describen estos elementos

La propuesta educativa planteada por cada entidad concesionaria

La primera dupla "deber ser – ser" que se compara es la constituida por la propuesta pedagógica presentada por la entidad concesionaria en el proceso de licitación (deber ser) y que fue aprobada por la secretaría en el momento de firmar el contrato y lo que realmente esta institución ha hecho respecto de los objetivos planteados (ser). Se aplican las reglas para calificar con los valores de la escala ordinal descrita.

Para hacer las observaciones pertinentes a esta comparación se construyó un instrumento que se denominó "Instrumento Cero" y que describiremos más adelante.

El plan de estudios

La segunda dupla "deber ser – ser" que se compara es la constituida por el ideal de formación de los ciudadano colombianos expresado en la constitución y las leyes que señalan cuáles son los objetivos de formación (deber ser) y lo que la institución educativa ha adoptado realmente como sus propios objetivos (ser). Obviamente, aquí también se aplican las reglas para calificar con los valores de la escala ordinal descrita.

Para hacer las observaciones pertinentes a esta comparación se construyó un instrumento que se denominó "Instrumento Uno" y que describiremos más adelante. En este instrumento se toman en cuenta siete objetivos generales que sintetizan aquellos que hemos citado del artículo 67 de la Constitución y de las leyes que los desglosan.

El desarrollo del plan de estudios

La tercera dupla "deber ser – ser" que se compara es la constituida por el mismo ideal de formación de los ciudadano colombianos expresado en la constitución y las leyes que señalan cuáles son los objetivos de formación (deber ser) y lo que realmente esta institución ha hecho respecto de estos objetivos (ser). Nuevamente, aquí también se aplican las reglas para calificar con los valores de la escala ordinal descrita.

Para hacer las observaciones pertinentes a esta comparación se construyó un instrumento que se denominó "Instrumento Dos" y que describiremos más adelante. Como es obvio, en este instrumento se toman también en cuenta los mismos siete objetivos generales que se tomaron en el Instrumento Uno.

INSTRUMENTO CUATRO: PLANES DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL

Los planes de mejoramiento de la institución educativa

REFERENTES CONCEPTUALES

Junto con los Proyectos Educativos Institucionales –PEI-, los Planes de Mejoramiento Institucional –PMI- son herramientas de la política que materializan la descentralización educativa; tienen como finalidad posicionar los establecimientos educativos en espacios que desarrollen la educación democrática, pertinente y de calidad para todos, por medio de proyectos concretos, definidos y concertados por la comunidad educativa.

Favorecen el desarrollo de la autonomía escolar propuesta por la Ley General de Educación -Ley 115-, en tanto le permiten a las instituciones educativas: a) definir su identidad institucional, b) proponer su propios planes de estudio a partir de las áreas fundamentales definidas por la Ley, el énfasis del PEI y la política curricular nacional; c) contextualizar los procesos formativos a las características y necesidades de las poblaciones a las que se atiende y, d) proponer los enfoques y métodos de enseñanza mas pertinentes con las finalidades expuestas en el proyecto pedagógico y las normas de convivencia ajustadas a la idea de la educación democrática.

Los PMI le facilitan a las Instituciones educativas orientarse hacia una educación de calidad, pertinente y diferenciada, y generar las acciones necesarias para llevar a cabo la rendición de cuentas acerca de los logros obtenidos. Lo anterior supone una institución educativa que mejora permanente, por medio de la formulación, ejecución y seguimiento a los procesos y resultados educativos propuestos y alcanzados en el trabajo colectivo de las directivas y la comunidad educativa. En este orden de ideas para lograr lo antes planteado, es necesario construir el PMI a través de una nueva forma de trabajo institucional, la cual requiere, según el Ministerio de Educación Nacional de:

"Organizar muy bien las actividades, de manera que se cumplan todos los objetivos y las metas establecidas. (...) La planeación, el seguimiento y la evaluación se convierten en herramientas básicas para garantizar que lo que haga cada integrante de la institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto común. En otras palabras, es fundamental lograr que todos "remen hacia el mismo lado", bajo el liderazgo del rector o director y su equipo. Para ello, la comunicación es indispensable (...) es un proceso fundamentado en el reconocimiento y el respeto por la diferencia y en el interés real hacia los demás. Implica escuchar de manera genuina a los compañeros y a las personas a las que sirve el establecimiento educativo – estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general –. (...) Además, fortalece el aprendizaje individual y colectivo, y está en la base del trabajo en equipo. (...) Todos los integrantes del equipo se vinculan para aportar sus ideas, experiencias y conocimientos, de forma que unos aprenden de otros. Igualmente, se desarrollan las capacidades de argumentación y negociación, lo que contribuye a la consecución de acuerdos sobre diferentes temas".

Este trabajo colectivo que orienta el proceso de mejoramiento escolar, a través del PMI, se define en el marco del Proyecto Educativo Institucional –PEI-, como principal carta de navegación de la Institución Educativa y se nutre de la evaluación institucional. Construido en torno

a metas y resultados propuestos, el PMI contribuye a generar y evidenciar las acciones y procesos de gestión que dan cuenta de los resultados esperados en cuatro áreas (guía 34 MEN: 27): directiva, académica, administrativa y financiera y de la comunidad.

En el contexto de la evaluación a los Colegios en Concesión, los PMI han sido uno de los referentes para la valoración de la prestación del servicio educativo, en tanto se constituyen en un punto de acuerdo suscrito entre dichos colegios y la Secretaría de Educación del Distrito.

La fase III de la evaluación a colegios a Concesión realizó seguimiento a los Planes de Mejoramiento Institucional con la finalidad de "comprender el proceso mediante el cual se desarrollan los procesos educativos en los colegios en concesión (...) identificar las experiencias de los colegios, sus proyectos, sus relaciones internas y con la comunidad; (...) y cómo cada concesionario logra materializar sus propósitos e intenciones en pro de la calidad de la educación que se imparte en cada uno de los colegios".

El proceso de seguimiento a los planes de mejoramiento 2009 y 2010 pretendió analizar los avances de las instituciones educativas en concesión, a partir de las metas, acciones, procedimientos y ajustes propuestos para desarrollar, entre otros, los procesos administrativos, pedagógicos y de relación con la comunidad. Para el desarrollo del proceso se realizaron dos visitas, la primera presentó los propósitos del seguimiento y su relación con la Tercera Fase de la Evaluación del IDEP y señaló los requerimientos frente a lo propuesto por el colegio como plan de mejoramiento; la segunda visita realizó el seguimiento a las acciones y estrategias propuestas en la matriz del Plan de Mejoramiento, a partir de un estudio a las categorías, subcategorías, aspectos e indicadores.

METODOLOGÍA

Durante la fase IV de la evaluación a Colegios en Concesión, se construyó una ruta metodológica que permitiera profundizar en la valoración de los PMI 2009, evaluar los PMI 2010 y realizar un ejercicio comparativo a partir del cual fuera posible consolidar información pertinente para la suscripción de los Planes del año 2011. La valoración se llevó a cabo en cinco momentos:

Definición de la metodología y construcción de la matriz para la valoración y consolidación del proceso.

Análisis documental.

Levantamiento de un informe de los PMI 2009 y 2010 que dio cuenta del análisis a los documentos presentados por las instituciones.

Verificación de evidencias en campo.

Análisis de la información y valoración en términos porcentuales del nivel de cumplimiento, a través de la base de datos definida para tal fin.

A continuación se explicaran cada uno de los momentos 1, 2 y 3, para finalmente, dar cuenta de los momentos 4 y 5: Verificación de evidencias en campo y valoración porcentual.

Definición de la metodología, construcción de la matriz y análisis de los documentos -PMI- 2009 y 2010. Para el análisis documental a los PMI se definió como método el análisis de contenido. En palabras de Krippendorff (1990), este es un método de análisis que posibilita formular inferencias validas que puedan aplicarse a su contexto, a partir del análisis a los datos seleccionados. Su finalidad principal es proporcionar conocimientos, nuevas comprensiones, representaciones de los hechos y guías prácticas que pueden orientar la acción. Adicionalmente es reproducible, esto quiere decir que al aplicar la misma técnica, a los mismos datos, los resultados deben ser consistentes con los resultados obtenidos originalmente.

El análisis de contenido se selecciona por la riqueza que ofrece para estudiar la complejidad de los documentos institucionales: Propuestas pedagógicas, Proyecto Educativo Institucional PEI y Planes de Mejoramiento Institucional PMI, en tres niveles: el superficial, el analítico y el interpretativo. Cada uno de estos niveles, permite la construcción de un nuevo texto que dé cuenta de las categorías propuestas para el análisis.

El nivel de superficie se constituye por las afirmaciones o formulaciones que se encuentran presentes en un testimonio escrito; el nivel analítico se logra al ordenar las formulaciones a partir de criterios de afinidad o de diferenciación y cuando se construyen categorías para clasificar y organizar la información proveniente de los textos. El nivel interpretativo consiste en la capacidad que tiene quien analiza los datos, para comprender el sentido de la información y dotarla con nuevos sentidos. Ruiz (2004)

El análisis a los PMI 2009 y 2010 pretendió, en primer lugar y en el nivel de superficie, identificar las referencias o aspectos centrales desarrolla-

dos en los documentos entregados por las instituciones educativas, para dar cuenta de los principios y sentidos orientadores de los procesos educativos que ofrecen. Este nivel implica una lectura inicial de los documentos de PMI 2009 y 2010 para identificar los aspectos que cada propuesta presenta de acuerdo con las áreas de mejora: directiva, académica, financiera y de la comunidad.

En el nivel analítico e interpretativo fueron ordenados los aspectos centrales del contenido de las propuestas, a partir de criterios de afinidad con la Ley (artículo 67 de la Constitución Política y los fines –generales– expuestos en la Ley General de Educación); también, de acuerdo a las componentes y categorías que han sido definidas para clasificar y organizar la información proveniente de los textos de acuerdo con la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional.

Las componentes son las áreas o dimensiones que constituyen un factor –en este caso los PMI– y se definen a partir de la Ley. A través de ellas es posible dar cuenta del estado de cumplimiento de las metas de mejora y en general, valorar las especificidades que cada institución educativa en cada una de las cuatro áreas de gestión.

En este contexto, durante la revisión documental cada evaluador diligenció una matriz por institución educativa de acuerdo a tres dimensiones³

Información base para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento: Autoevaluación Institucional. De acuerdo con la política educativa se valoró que los PMI correspondieran a un proceso de evaluación institucional. Cada evaluador identificó y describió en las columnas que aparecen sombreadas en la matriz, una valoración sobre los siguientes ítems:

II. Formulación del Plan de Mejoramiento Institucional. Esta dimensión de la matriz desarrolla dos componentes, el primero identifica las áreas planteadas por la institución como susceptibles de mejoramiento, de acuerdo, con: los objetivos, las metas, los indicadores, las actividades, las fuentes de verificación. Metodológicamente, cada aspecto presentado por las instituciones fue categorizado de acuerdo con las cuatro áreas de mejora propuestas por la política educativa:

Gestión directiva, entendida como la manera o maneras por medio de las cuales un establecimiento orienta sus acciones y procesos. Esta

³ Este proceso implicó la capacitación de los evaluadores para el diligenciamiento de la matriz.

1. Información base para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento: Autoevaluación Institucional							
ITEMS A VALORAR							
<i>¿El documento presentado da cuenta del proceso de autoevaluación institucional necesario para la formulación y ejecución del Plan de Mejoramiento Institucional?</i>							
Presenta la revisión a la Identidad Institucional							
Evalúa las Áreas de Gestión							
Elabora o define el perfil institucional							
Identifica las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de la Institución Educativa							
Señale cuales de los siguientes actores de la comunidad educativa participaron en la Autoevaluación Institucional							
a. Rector							
b. Coordinadores							
c. Docentes							
e. Representantes de los estudiantes							
f. Representantes de los estudiantes al gobierno escolar							
g. Padres de Familia							
h. Representados de los egresados.							
i. Representantes del concesionario							
j. Asesores externos							
Da cuenta de la información utilizada para realizar la autoevaluación Institucional							

área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. Es el rector o director y su equipo de gestión, quienes organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general de la institución.

Gestión académica, se asume como la esencia del trabajo de un establecimiento educativo; señala el enfoque de sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Gestión administrativa y financiera, es el área que da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable.

Gestión de la comunidad, es el área de la gestión que se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo fue estructurada la componente del área de gestión de la comunidad (las demás áreas conservan la misma estructura).

2.1.4 Gestión de la Comunidad					
ITEMS A VALORAR	SI	NO			
Consigne los aspectos que se definen en las Metas, Indicadores y actividades para el área de Gestión de la Comunidad					
Indicaciones Temas por área de Gestión					
Accesibilidad:					
a. Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad					
b. Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos					
c. Necesidades y expectativas de los estudiantes					
Proyección a la comunidad:					
a. Escuela familiar					
b. Oferta de servicios a la comunidad					
c. Uso espacios de la planta física					
d. Servicio social estudiantil					
Participación y convivencia					
a. Participación de los estudiantes					
b. Asamblea y consejo de padres de familia					
c. Participación de las familias					
d. proyectos que mejoran o fortalecen la convivencia en la institución					

Prevención de riesgos					
a. Prevención de riesgos físicos					
b. Prevención de riesgos psicosociales					
c. Programas de seguridad					
Cuáles son los instrumentos o los argumentos utilizados por las instituciones educativas para seleccionar los aspectos que deben ser mejorados en la presente área de gestión					

III. Recursos y acciones de seguimiento. La tercera dimensión evaluó los recursos y las acciones definidas para el desarrollo del PMI y el proceso de evaluación y seguimiento al mismo:

ITEMS A VALORAR					
2.2 Aspectos Generales					
Define los recursos necesarios para la ejecución del plan de mejoramiento					
Define y da cuenta de las acciones para la divulgación del plan de mejoramiento a la comunidad educativa					
3. Evaluación y seguimiento al Plan de Mejoramiento Institucional					
¿El documento da cuenta del proceso de evaluación y seguimiento al Plan de mejoramiento institucional?					
Plantea acciones de seguimiento periódico para evaluar permanentemente los resultados obtenidos.					
Incluye las acciones de seguimiento para evaluar permanentemente las dificultades, retrasos en la ejecución y razones por las cuales no se realizaron algunas actividades.					
Incluye las acciones de seguimiento periódico planeadas por la institución para evaluar permanentemente los recursos utilizados					
Anexa Instrumentos utilizados para la recolección de la información					
Valora el cumplimiento de los objetivos y las Metas					
Da cuenta de la evaluación de las dificultades y fortalezas para la realización de las actividades definidas.					
Da cuenta de la evaluación a los recursos Utilizados					
Da cuenta de las estrategias y el proceso de comunicación a la Comunidad Educativa de los resultados de la evaluación del plan de mejoramiento					

Otros: Consigne en esta fila aquellos aspectos a mejorar, propuestos por la institución educativa y que no aparezcan en alguna de las áreas de gestión presentadas en la matriz.					
Cuáles son los instrumentos o los argumentos utilizados por las instituciones educativas para seleccionar los aspectos que deben ser mejorados en la presente área de gestión					
Observaciones generales:					

A partir del proceso de identificación de las áreas propuestas por las instituciones educativas en los Planes de Mejoramiento institucional, el tercer momento se concentró en la verificación de evidencias en campo.

Verificación de evidencias en campo. Se llevó a cabo a través de una visita a los Colegios concesionados para valorar los logros obtenidos por la Institución, de acuerdo a las metas y con base en la revisión de las fuentes de verificación. Con la matriz diligenciada (de acuerdo a la información entregada por las instituciones), los evaluadores estimaron si la fuente (fotografías, videos, documentos, actas etc.) daba, o no cuenta del cumplimiento de la meta, a través de una revisión pormenorizada a cada una de las fuentes presentadas por los colegios. La información fue presentada a modo de observaciones cualitativas dando cuenta de los logros alcanzados, considerando que una evidencia soportaba el cumplimiento de la meta cuando:

La evidencia presentada asumía propósitos relacionados con la meta.
Cuando la evidencia describía los logros o valoraciones en relación con la meta.

Cuando la evidencia demostraba actividades a través de las cuales se había cumplido con la meta.

De esta manera, en cada uno de los ítems valorados por área de gestión, los informes de PMI 2009 y 2010 dieron cuenta de la siguiente información:

Metas u Objetivos

Tiempos de la meta o del objetivo

Acciones planteadas para alcanzar la Meta o el objetivo

Responsables

Fuentes de Verificación

Hallazgo (Observaciones cualitativas del nivel cumplimiento de las acciones o actividades de acuerdo a las fuentes de verificación)

Cumple la meta – No cumple la meta

Hallazgos (Observaciones cualitativas del nivel cumplimiento de la meta)

Observaciones generales

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 2009 Y 2010 Y VALORACIÓN PORCENTUAL

Como ya fue presentado, el equipo técnico elaboró una Matriz con el fin de poder llevar a cabo la valoración de los Planes de Mejoramiento Institucional, lo anterior, en virtud de que era necesario organizar la información presentada por las Instituciones Educativas, en el marco de las categorías propuestas por la Legislación Educativa, a través de la guía 34 de 2008.

La construcción de la matriz fue necesaria puesto que en un primer nivel de análisis de los PMI diseñados por las instituciones educativas, se evidenció que:

Los PMI presentados no respondían a una estructura común; cada institución lo definía a partir de criterios diversos.

En la mayoría de los casos, las estructuras de los PMI no respondían a la lógica de las cuatro áreas de gestión institucional: Directiva, académica, administrativa y financiera y gestión de la comunidad, tal y como lo define la Ley.

Era necesario para los fines de la presente evaluación, identificar las principales áreas de mejoramiento que son precisadas por las instituciones educativas, a partir de los propósitos, metas, acciones, actividades, fuentes de verificación, etc.

En algunos casos la información se presentaba de manera desorganizada pues no se definen de manera clara los criterios a ser valorados; por ejemplo, temas de procesos relacionados con la gestión administrativa

y los aspectos curriculares se definían en una misma meta, objetivo y/o actividad.

El tiempo definido para los PMI corresponden a tiempos intersemestrales por ejemplo, Junio 2009 a Junio de 2010

Las metas no se formulaban de manera adecuada pues en la mayoría de los casos no incluyen tiempos, o se redactaban en términos de objetivos.

Algunos de los PMI no presentaban coherencia entre metas y objetivos o entre metas e indicadores de meta.

La información proveniente de la matriz y de acuerdo a cada una de sus dimensiones: autoevaluación institucional, formulación del Plan de Mejoramiento Institucional, evaluación y seguimiento al Plan de Mejoramiento Institucional fue analizada. A continuación se presentan los datos generales.

Autoevaluación institucional

La construcción de un PMI parte de la autoevaluación institucional, ésta se constituye en la información base para la formulación y ejecución de dicho documento, el cual implica, entre otros aspectos: Revisar la Identidad Institucional; evaluar las Áreas de Gestión; revisar, elaborar o definir el perfil institucional, e Identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento de la Institución Educativa.

Para cumplir con esta tarea, las instituciones deben brindar los espacios necesarios para convocar y permitir la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en el proceso de Autoevaluación Institucional: Rector, coordinadores, Docentes, Representantes de los estudiantes, Padres de Familia, Representados de los egresados, Representantes del concesionario, y administrativos.

La mayor parte de los PMI no cuentan con dicha información. En el caso de los colegios que entregan la información se evidencia las siguientes consideraciones:

Se realiza autoevaluación institucional con la participación de la comunidad educativa.

Los resultados de la autoevaluación definieron metas a corto mediano y largo plazo:

Se valoraron aspectos relacionados con:

Articulación con instituciones y autoridades del sector y " Alianzas con el sector productivo.

Pertinencia de la Misión, visión, principios y metas institucionales.

Articulación de planes, proyectos y acciones.

Apropiación de direccionamiento directivo.

Uso de resultados en pruebas externas.

Manual de convivencia.

Gobierno escolar.

Apropiación de sistemas de comunicación.

Integración, trabajo en equipo.

Pertinencia de la gestión de conflictos.

Participación de los estudiantes y padres de familia.

Programas de prevención de riesgos físicos y de seguridad.

Seguimiento a egresados, escuela de padres y uso de la planta física.

Asamblea de padres.

Atención a población con necesidades especiales.

Expectativas de los estudiantes.

Oferta de servicios a la comunidad y servicio social.

Mejoramiento continuo.

Pertinencia del plan de estudios

Recursos para el aprendizaje

Relación pedagógica.

Innovación en la didáctica

Desarrollo de aprendizajes.

Formación en valores.

Formulación del Plan de Mejoramiento Institucional

A continuación se presentaran cada una de las áreas de gestión, describiendo los ítems que fueron identificados mayoritariamente por las instituciones educativas.

Área Gestión Académica

El área de gestión académica valora, el **Plan de Estudios**, el enfoque pedagógico y las estrategias Metodológicas, los recursos para el aprendizaje, la jornada escolar, la evaluación interna y la evaluación externa (ICFES- SABER- COMPRENDER)



Diseño Pedagógico curricular

Valora el Plan de Estudios, el enfoque pedagógico y las estrategias Metodológicas, los recursos para el aprendizaje, la jornada escolar, la evaluación interna y la evaluación externa (ICFES- SABER- COMPRENDER).

Diseño Pedagógico curricular:	a. Plan de Estudios.
	b. Enfoque pedagógico y estrategias Metodológicas
	c. Recursos para el aprendizaje
	d. Jornada escolar
	e. Evaluación interna
	f. Evaluación externa (ICFES- SABER- COMPRENDER)

En este marco, los principales temas definidos por las instituciones fueron: enfoque pedagógico, evaluación interna y evaluación externa:

Enfoque pedagógico y estrategias Metodológicas. Se privilegian aspectos relacionadas con:

Propuesta pedagógica.

Proyectos de formación.

Docentes que conocen, se apropian y promueven la implementación del Modelo, enfoque y estrategias pedagógicas.

Docentes que se apropian y tienen prácticas de clase de acuerdo con los principios pedagógicos.

Profundización y mayor apropiación del modelo pedagógico a través de la implementación de diversas estrategias.

Incrementar el número de jornadas pedagógicas

Proceso de adaptación y reflexión pedagógica. Sensibilización de la Comunidad educativa

Diseño o reestructuración del Modelo Pedagógico

Evaluación interna. Se privilegian metas como:

Incrementar los desempeños y obtener mejores resultados.

Lograr desempeños igual o superior al de los colegios de la localidad.

Incrementar los resultados de las pruebas internas.

Mejorar resultados internos en las áreas básicas.

Mejoramiento del nivel de competencias en los estudiantes.

Incrementar los niveles de exigencia y disciplina académica en los estudiantes a fin de que obtengan altos desempeños y mejores resultados.

Diseñar estrategias para la superación de dificultades académicas de los estudiantes.

Evaluación externa (ICFES- SABER- COMPRENDER). Se privilegian metas como:

Orientar las áreas evaluadas en las Pruebas de estado.

Mejorar los niveles en las pruebas ICFES

Obtener Altos desempeños en las pruebas de ingreso a la educación superior (ICFES).

Mejorar las pruebas en un segundo idioma

Obtener resultados en la prueba saber por encima del país, ciudad y localidad.

Preparar estudiantes para la prueba ICFES.

Definir acciones hacia la reflexión e interiorización de los estudiantes sobre la necesidad de obtener un buen desempeño en el ICFES.

Mantener los resultados ICFES.

Incremento los resultados de pruebas ICFES, con respecto al año anterior.

Crear estrategias dirigidas a superar los niveles obtenidos en las áreas básicas.

Prácticas Pedagógicas	a. Estrategias didácticas.
	b. Estrategias para las tareas escolares
	c. Uso de los recursos para el aprendizaje
	d. Uso de los tiempos para el aprendizaje

Diseño Pedagógico curricular

De las posibilidades de temas incluidos en la categoría prácticas pedagógicas: Estrategias didácticas, Estrategias para las tareas escolares, Uso de los recursos para el aprendizaje y Uso de los tiempos para el aprendizaje, los temas definidos por las instituciones educativas en la presente categoría fueron: estrategias didácticas y uso de recursos para el aprendizaje.

Estrategias didácticas. Se privilegian las siguientes metas:

Mejoramiento en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Procesos de enseñanza ajustados a los ritmos de aprendizaje de estudiantes.

Caracterización e implementación de Estrategias metodológicas.

Uso de recursos para el aprendizaje. Se privilegia:

La utilización de textos por áreas y nivel

La inclusión de material didáctico

La adquisición de Bibliobanco

El conocimiento de la totalidad de recursos existentes por área.

La dotación suficiente y oportuna de material.

Optimizar el uso de la biblioteca.

Gestión en el aula

Gestión en el aula	a. Aprendizajes (por ejemplo desarrollo de competencia, habilidades, destrezas en los estudiantes)
	b. Relación pedagógica (maestro, estudiantes, conocimiento).
	c. Planeación de clases
	d. Fundamentos pedagógicos utilizados para orientar procesos en el aula
	e. Evaluación en el aula

Valora cinco ítems: Aprendizajes (por ejemplo desarrollo de competencia, habilidades, destrezas en los estudiantes); relación pedagógica (maestro, estudiantes, conocimiento); planeación de clases; Fundamentos pedagógicos utilizados para orientar procesos en el aula y evaluación en el aula. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010.

Aprendizajes. Se privilegia:

Aprendizaje de las TICS, a través de las diferentes áreas del conocimiento.

Formación en competencias laborales generales.

Desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y metodológicas

Articulación entre áreas y niveles.

Evaluación en el aula. Se privilegia:

Revisión de actividades sobre procesos personalizados, autoevaluación y sistematización de resultados.

Seguimiento académico

Seguimiento académico	a. Seguimiento a los resultados académicos.
	b. Uso pedagógico de las evaluaciones externas
	c. Seguimiento a la asistencia de estudiantes
	d. Actividades de recuperación
	e. Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje
	f. Seguimiento a egresados

Valora seis ítems: Seguimiento a los resultados académicos, uso pedagógico de las evaluaciones externas, seguimiento a la asistencia de estudiantes, actividades de recuperación, apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizajes y seguimiento a egresados. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010.

Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se privilegia:

Sensibilización y motivación a padres de familia sobre la importancia de hábitos de estudio.

Revisión de las principales dificultades por nivel y área.

Fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes que presenten dificultades cognitivas.

Seguimiento a egresados. Se privilegia:

Elegir y motivar a estudiantes para mantener contacto con la institución.

Identificar el número de egresados articulados al SENA.

Garantizar la participación de los egresados en las actividades institucionales.

Consolidar bases de datos sobre egresados.

Lograr que los egresados se vinculen al mundo laboral y/o académico.

Fortalecer la vinculación de los egresados a la institución.

Realizar seguimiento a los egresados.

Actualizar la base de datos de egresados.

Fortalecer la vinculación de los egresados.

Número de estudiantes egresados que continúan su formación en el SENA.

Área Gestión Directiva



Direccionamiento estratégico y horizonte institucional.

Valora cuatro ítems: Misión, visión y principios, Metas institucionales, Procesos y acciones para el direccionamiento, Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural.

Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	a. Misión, visión y principios.
	b. Metas institucionales
	c. Procesos y acciones para el direccionamiento
	d. Política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales o diversidad cultural

Misión, visión y principios. Se privilegian:

Apropiación de la Filosofía y el Horizonte Institucional.

Procesos y acciones para el direccionamiento. Se privilegia:

Formular el direccionamiento estratégico del colegio.

Cumplimiento de las metas institucionales

Desarrollar modelos de Gestión Integral.

Definir y desarrollar procesos y procedimientos para garantizar el funcionamiento de la Institución a partir de la gestión de calidad.

Cronograma institucional.

Generar espacios de reflexión y diálogo pedagógico que permita la

apropiación de principios y conceptos que articulen las políticas de calidad de la institución.

Gestión estratégica.

Valora cuatro ítems: articulación de planes, proyectos y acciones; acciones de liderazgo para la gestión de la Estrategia pedagógica; acciones para el uso de información (interna y externa) para la toma de decisiones y acciones de liderazgo para la gestión del PEI o del modelo o enfoque pedagógico.

Gestión estratégica	a. Se definen procesos y acciones de liderazgo directivo
	b. Se definen articulación de planes, proyectos y acciones
	c. Acciones de liderazgo para la gestión de la Estrategia pedagógica
	d. Acciones para el uso de Información (interna y externa) para la toma de decisiones
	e. Acciones de liderazgo para la gestión del PEI O del modelo o enfoque pedagógico

Articulación de planes, proyectos y acciones. Se privilegia:

Mejorar el concepto de articulación directiva: Autoevaluación Institucional y evaluación docente.

Acciones de liderazgo para la gestión del PEI O del modelo o enfoque pedagógico. Se privilegia:

Conocimiento y apropiación de la Filosofía y el Horizonte institucional.
Conocimiento del perfil por parte de la comunidad educativa.
Conocimiento del norte institucional.

Gobierno escolar:

Gobierno escolar	a. Funciones o acciones del gobierno escolar
	b. Consejo directivo.
	c. Consejo académico
	d. Comisión de evaluación y promoción
	e. Comité de convivencia
	f. Consejo estudiantil
	g. Personero estudiantil
	h. Asamblea de padres de familia
	i. Consejo de padres de familia

Valora nueve ítems: funciones o acciones del gobierno escolar, Consejo directivo, Consejo académico, Comisión de evaluación y promoción, Comité de convivencia, Consejo estudiantil, Personero estudiantil, Asamblea de padres de familia y Consejo de padres de familia. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009.

Funciones o acciones del gobierno escolar. Se privilegian los siguientes aspectos:

Empoderar a los diferentes entes del Gobierno Escolar en la gestión de líneas de mejoramiento institucional.

Socializar a los estudiantes la nueva reglamentación y cargos propios del gobierno escolar.

Participación de los actores (estudiantes, funcionarios y padres de familia) en la elección del gobierno escolar.

Participación en los procesos democráticos organizados por el colegio.

Participación de los órganos del gobierno escolar en las diferentes actividades del colegio.

Aumentar el puntaje de evaluación en el art de participación en el gobierno escolar en la evaluación institucional de estudiantes.

Fortalecer y ampliar los espacios de información, socialización, reflexión, acerca de los procesos que se adelantan para la participación de los actores en la vida escolar.

Generar participación activa de los estudiantes en los diferentes estamentos del gobierno escolar.

Representantes elegidos en cada una de las instancias de participación institucional.

Evidenciar la participación de los directivos en las adecuaciones del gobierno escolar

Consejo académico. Se privilegia
Consolidar el Consejo Académico de la Institución.

Convivencia escolar. Se privilegia
Fortalecer la convivencia institucional.

Consejo estudiantil. Se privilegia:

Participa en diferentes procesos de toma de decisiones institucionales..

Personero estudiantil. Se privilegia:

Capacitar al personero.

Generar procesos para su participación.

Consejo de padres de familia. Se privilegia

Lograr que los padres de familia se involucren en los proyectos institucionales.

Incentivar la participación de los padres de familia en la escuela de padres.

Cultura Institucional

Cultura Institucional	a. Mecanismos de comunicación dentro de la institución educativa
	b. Trabajo en equipo
	c. Identificación y divulgación de buenas prácticas
	d. Mecanismos de comunicación con el concesionario

Valora nueve ítems: funciones o acciones del gobierno escolar, Consejo directivo, Consejo académico, Comisión de evaluación y promoción, Comité de convivencia, Consejo estudiantil, Personero estudiantil, Asamblea de padres de familia y Consejo de padres de familia. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010.

Mecanismos de comunicación dentro de la institución educativa. Se privilegia

Procedimientos claros y eficaces que favorezcan una comunicación asertiva entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Convertirse en instituciones reconocidas a nivel local por la pertinencia y calidad educativa, así como por mantener excelentes relaciones con las autoridades educativas locales, y demás instituciones y organizaciones sociales del sector.

Mejorar la comunicación interna.

Trabajo en equipo

Reconocer a la persona encargadas de determinada tarea dentro de la institución educativa.

Conformar equipos de trabajo para realizar ajustes a proyectos institucionales.

Clima escolar

Clima escolar	a. Pertenencia y participación de estudiantes en diferentes procesos
	b. Inducción a los nuevos estudiantes
	c. Motivación hacia el aprendizaje
	d. Manual de convivencia
	e. Actividades extracurriculares
	f. Bienestar del alumnado
	g. Manejo de conflictos
	h. Manejo de casos difíciles

Valora ocho ítems: Pertenencia y participación de estudiantes en diferentes procesos, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar del alumnado, manejo de conflictos y manejo de casos difíciles. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010.

Pertenencia y participación de estudiantes en diferentes procesos.

Se privilegia:

Estudiantes con conocimiento de las acciones que favorecen la igualdad y garantizan la equidad

Estudiantes participando activamente y con autonomía en los grupos institucionales.

Motivación hacia el aprendizaje.

Apoyo a los estudiantes.

Motivación hacia las clases.

Manual de convivencia.

Se privilegia

Incorporar en las agendas institucionales el manual de convivencia.

Aplicar el manual de convivencia en todas las actividades institucionales.

Ajustar el Manual de Convivencia.

Socializar el Manual de Convivencia.

Actividades extracurriculares. Se privilegia:

Lograr la participación de los estudiantes en las actividades extraescolares.

Diseño y desarrollo de actividades extracurriculares.

Bienestar del alumnado. Se privilegia

Acciones de bienestar para alcanzar niveles superiores.

Procesos de orientación profesional.

Acciones para lograr comunidades educativas enmarcadas en las relaciones equitativas y de afecto.

Mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa mediante acciones preventivas en salud.

Construcción de planes de vida de los estudiantes.

Formación preventiva en consumos de sustancias psicoactivas y de estudiantes con problemas nutricionales.

Participación de los estudiantes inscritos en las actividades institucionales.

Ampliar proyectos de: artística, deportiva, preicfes, inglés.

Consolidar el equipo de trabajo Bienestar – Pastoral.

Manejo de conflictos. Se privilegia:

Fortalecer los procesos de equidad al interior de la institución a través de la mediación de conflictos

Lograr que los estudiantes tengan claridad de mecanismos de solución de conflictos.

Fortalecer las mesas de conciliación a través de proyectos institucionales.

Disminuir el número de agresiones entre estudiantes así como el número de quejas de los estudiantes por inconformidades en el trato por parte de algunos docentes.

Manejo de casos difíciles. Se privilegia:

Disminuir el número de casos difíciles, gracias a la solución de problemáticas de orden emocional.

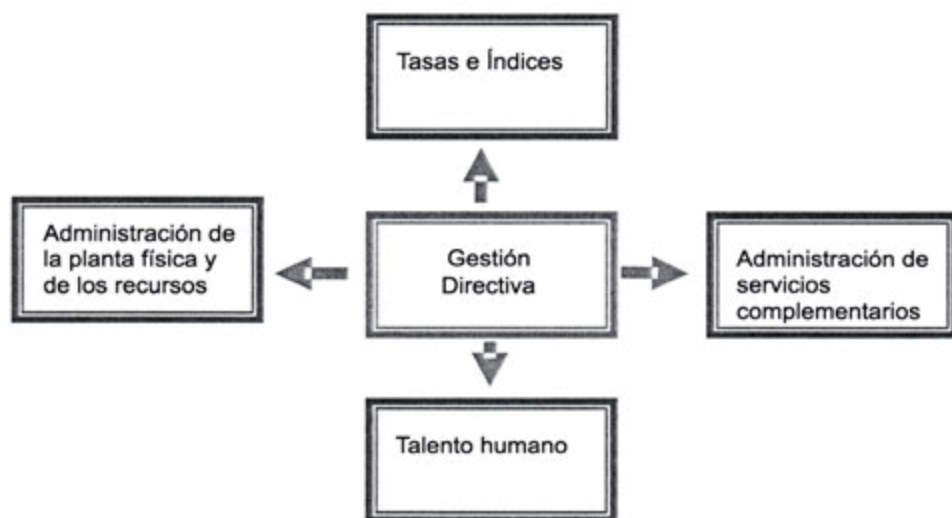
Detectar y atender casos de maltrato infantil / violencia intrafamiliar y otros.

Relaciones con el entorno

Relaciones con el entorno	a. Padres de familia
	b. Otras instituciones
	c. Sector productivo

Valora tres ítems: Padres de familia, otras instituciones y sector productivo. A continuación se describirá el ítem planteado en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Otras instituciones. Se privilegia Establecer relaciones con entidades financieras.

Área Gestión Administrativa y Financiera**Tasas e índices**

Tasas e índices	Matricula
	Deserción
	Aprobación
	Reprobación

Valora cuatro ítems: Matrícula, deserción, aprobación y reprobación. A continuación se describirán los principales temas planteados en los

Planes de Mejoramiento institucional 2009y 2010:

Matrícula. Se privilegia

Diseñar formatos para detectar fortalezas o debilidades en el proceso de matrícula

Reprobación. Se privilegia:

Disminuir la tasa de reprobación escolar.

Disminuir el porcentaje de estudiantes con insuficientes y aceptables.

Administración de la planta física y de los recursos

Administración de la planta física y de los recursos	a. Mantenimiento de la planta física
	b. Programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física
	c. Seguimiento al uso de los espacios
	d. Adquisición de los recursos para el aprendizaje
	e. Suministros y dotación
	f. Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje
	g. Seguridad y protección

Valora siete ítems: Mantenimiento de la planta física, programas para la adecuación y embellecimiento de la planta física, seguimiento al uso de los espacios, adquisición de los recursos para el aprendizaje, suministros y dotación, Mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje, seguridad y protección. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Mantenimiento de la planta física. Se privilegia

Garantizar el equilibrio financiero.

Conservar la infraestructura en excelentes condiciones para la prestación del servicio.

Disminuir el índice de daños al mobiliario y a la infraestructura.

Suministros y dotación. Se privilegia:

Dotar a los maestros de los elementos mínimos para el desarrollo de la clase y/o de la estrategia pedagógica.

Garantizar la entrega del material.

Garantizar la dotación suficiente y oportuna de material didáctico.

Lograr que los miembros de la comunidad educativa se encuentren

satisfechos por los equipos y material de apoyo educativo del colegio.
Aplicar estrategias para revisar e informar a la comunidad educativa sobre los procedimientos relacionados con suministros de material didáctico.

Seguridad y protección. Se privilegia:

Generar conciencia institucional acerca de la importancia de la prevención de emergencias.

Ajustar el proyecto de prevención y desastres y organizar un comité de riesgos en la Institución educativa.

Administración de servicios complementarios:

Administración de servicios complementarios	a. Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud
	b. Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales

Valora dos ítems: perfiles, Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud y apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Servicios de transporte, restaurante, cafetería y salud. Se privilegia:

Garantizar que los estudiantes reciban una alimentación de calidad en sus refrigerios.

Disminuir los malos hábitos alimentación y mejorar los bajos niveles nutricionales.

Fortalecer en los estudiantes hábitos alimenticios sanos.

Coordinar rutas para los profesores y/o estudiantes.

Gestionar la posibilidad de apoyo de nutricionistas

Talento Humano	a. Perfiles.
	b. Inducción
	c. Formación y capacitación (Incluye formación en temas disciplinares, pedagógicos y en la capacitación sobre modelo pedagógico y manual de convivencia entre otros)
	d. Asignación planes de trabajo académico
	e. Evaluación del desempeño
	f. Estímulos a docentes
	g. Apoyo a la investigación
	h. Convivencia y manejo de conflictos (personal docente y administrativo)
	i. Bienestar del talento humano

Valora nueve ítems: perfiles, inducción, Formación y capacitación (Incluye formación en temas disciplinares, pedagógicos y en la capacitación sobre modelo pedagógico y manual de convivencia entre otros), Asignación planes de trabajo académico, evaluación del desempeño, estímulos a docentes, apoyo a la investigación, Convivencia y manejo de conflictos (personal docente y administrativo) y bienestar del talento humano. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Perfiles. Se privilegia:

Definición de perfiles docentes.

Evaluación del desempeño. Se privilegia:

Aumentar y sostener el número de docentes que obtienen evaluaciones de desempeño académico con valoración excelente.

Fortalecer los procesos de evaluación docente.

Formación y capacitación. Se privilegia:

Generar mecanismos de evaluación.

Definir el rubro para capacitación docente.

Estímulo a docentes. Se privilegia:

Mantener la planta docente

Mantener el contrato de maestros a 12 meses

Cualificar el desempeño de los funcionarios que laboran en la Institución.

Respetar los derechos laborales de los docentes.

Disminuir el porcentaje de deserción docente.

Otorgar bonificación a los docentes.

Apoyo a la investigación. Se privilegia:

Organizar el comité de investigación

Apoyar el desarrollo de procesos

Bienestar del talento humano. Se privilegia:

Garantizar que la Institución sea un espacio agradable para desempeñar la labor docente y administrativa.

Mejorar el Clima Organizacional.

Ofrecer un servicio que llene las expectativas de los estudiantes y docentes.

Lograr docentes y administrativos satisfechos con el ambiente de trabajo.

Área Gestión de la Comunidad



Accesibilidad

Accesibilidad	a. Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad
	b. Atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos
	c. Necesidades y expectativas de los estudiantes

Valora tres ítems: Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad; atención educativa a estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, y necesidades y expectativas de los estudiantes. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Atención educativa a grupos poblacionales o en situación de vulnerabilidad. Se privilegia:

Definir el concepto que la institución tiene sobre niños con necesidades educativas especiales.

Necesidades y expectativas de los estudiantes. Se privilegia:
Elaboración de instrumentos de medición.
Priorizar necesidades prioridades y expectativas de los estudiantes.

Proyección a la comunidad

Proyección a la comunidad	a. Escuela familiar
	b. Oferta de servicios a la comunidad
	c. Uso espacios de la planta física
	d. Servicio social estudiantil

Valora cuatro ítems: Escuela familiar, oferta de servicios a la comunidad, uso de espacios de la planta física y servicio social estudiantil. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Escuela familiar. Se privilegia:

Proyección y programación de la escuela de padres.

Vinculación a través de proyectos por departamentos, compromisos familiares.

Seguimiento personalizado

Uso espacios de la planta física. Se privilegia:

Informar a los profesores sobre los recursos físicos con que cuenta la institución.

Servicio social estudiantil. Se privilegia:

Lograr satisfacción de los beneficiarios de la oferta de servicio social estudiantil

Articular las actividades de trabajo Social y Pastoral desde el ámbito de Proyección Comunitaria.

Formar a los estudiantes en prácticas sociales para el desarrollo del servicio social.

Impactar comunitariamente por medio del servicio social.

Participación y convivencia

Participación y convivencia	a. Participación de los estudiantes
	b. Asamblea y consejo de padres de familia
	c. Participación de las familias
	d. proyectos que mejoran o fortalecen la convivencia en la institución

Valora cuatro ítems: Participación de los estudiantes, asamblea y consejo de padres de familia, participación de las familias, y proyectos que mejoran o fortalecen la convivencia en la institución. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Participación de los estudiantes. Se privilegia:

Participar de los estudiantes en las actividades programadas por la institución: Proyectos pastorales, proyectos de vida, comités, grupos de apoyo, etc.

Participación de padres de familia. Se privilegia:

Definir la programación con padres cronograma y lograr la vinculación activa de los mismos a la institución educativa.

Prevención de riesgos

Prevención de riesgos	a. Prevención de riesgos físicos
	b. Prevención de riesgos psicosociales
	c. Programas de seguridad

Valora tres ítems: Prevención de riesgos físicos, prevención de riesgos psicosociales y programas de seguridad. A continuación se describirán los principales temas planteados en los Planes de Mejoramiento institucional 2009 y 2010:

Prevención de riesgos físicos. Se privilegia:

Capacitación a los padres de familia sobre prevención de desastres.

2.3 Recursos y acciones de seguimiento. Como ha sido mencionado con anterioridad, la tercera dimensión evalúa los recursos y las acciones definidas para el desarrollo del PMI y el proceso de evaluación y seguimiento al mismo; en relación con ello, solo tres planes de mejoramiento mencionan los siguientes aspectos:

Socialización del PMI con los padres de familia, docentes y estudiantes. Informes permanentes sobre la gestión adelantada por diferentes instancias.

Utilización de recursos para la socialización del PMI como: Papelería, humano, recursos tecnológicos, audiovisuales, fotocopias, carteleras, material didáctico, humano, material bibliográfico, material didáctico y multimedia entre otros

Realización de encuestas de satisfacción, carpetas de dinamización y seguimiento e identificación de las debilidades, las fortalezas de la ejecución del PMI.

Finalmente es importante aclarar que los resultados porcentuales del nivel de cumplimiento de las metas fueron entregados a las instituciones educativas y a la Secretaría de educación distrital.

INSTRUMENTO CINCO HOJAS DE VIDA DOCENTES

Las hojas de vida de los docentes

En el marco de la evaluación a colegios en Concesión, se asume que el personal docente y directivo docente juega un papel central en el desarrollo de las Propuestas Pedagógicas presentadas por los concesionarios y de los Proyectos Educativos Institucionales definidos por cada colegio. En este sentido, la valoración a las hojas de vida se constituye en un referente importante que da cuenta de aspectos relacionados con la calidad educativa: experiencia, formación y condiciones laborales.

De las actividades y acciones educativas realizadas por los y las docentes, depende directamente la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la planeación, ejecución y evaluación del currículo y el desarrollo de diferentes actividades académicas propuestas en el Proyecto Educativo Institucional. El Decreto Ley 1278 de 2002 en el Artículo 1° define que la docencia debe ser ejercida "por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias [...], buscando con ello una educación con calidad".

Los docentes pueden ejercer labores académico- pedagógicas, materializadas principalmente en los procesos de enseñanza, o administrativas, cuando desarrollan labores directivas, de organización

y gestión educativa, orientadas a ajustar y llevar a la práctica el PEI y los planes operativos y de mejoramiento institucional.

Bajo las consideraciones antes expuestas, la valoración a las hojas de vida permitió dar cuenta de aspectos relacionados con la calidad educativa: experiencia, formación y condiciones laborales.

METODOLOGÍA

La valoración de las hojas de vida se desarrolló en tres momentos 1) Construcción de la metodología y de una matriz para consolidar la información 2) revisión de las propuestas educativas, de los proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento institucional para diligenciar en la matriz información relacionada con los ítems a valorar 3) visita en campo para revisar los documentos de acuerdo con la muestra definida y 4) análisis de la información y valoración cuantitativa.

Metodología para consolidar la información. A cada evaluador se entregó un documento metodológico, la base de datos para la selección de las hojas de Vida y la matriz de valoración con indicaciones precisas para el desarrollo del proceso. Algunas de las indicaciones desarrolladas en el documento metodológico fueron:

Generalidades conceptuales.

Proceso de planeación de las visitas.

Proceso para la lectura previa y en profundidad de los siguientes documentos entregados por las instituciones educativas para cumplir con la misión, visión, modalidad y oferta presentada: Las Propuestas Pedagógicas (documento propuesta pedagógica), los Proyectos Educativos Institucionales (Documento PEI) y los Planes de Mejoramiento institucional (PMI).

Estructura de la matriz y criterios para su diligenciamiento.

Revisión de los documentos oficiales. La revisión de los documentos oficiales - Propuestas Pedagógicas (documento propuesta pedagógica), Proyectos Educativos Institucionales (Documento PEI) y Planes de Mejoramiento institucional (PMI)-, facilitó de una parte, la identificación de los aspectos que son definidos por las instituciones educativas, en relación con los perfiles de los profesionales; de otra parte, el diligen-

cionamiento de la matriz que orientó el levantamiento de la información en campo, a través de los siguientes ítems:

Información general de identificación:

Factor evaluado.

Concesionario.

Colegio Concesionado.

Nombre de docente

Área o cargo directivo.

Ítems a valorar, de acuerdo con la siguiente estructura

Productividad académica	¿Presenta evidencias?		Requerimiento planteado por el colegio en la propuesta pedagógica	Requerimiento planteado por el colegio en el PEI	Requerimiento planteado por el colegio en el PMI
	(SI-NO)	¿Cuáles?			
Elaboración de material didáctico (guías, módulos, material audiovisual) para el ciclo educativo, el área o el cargo en el que se desempeña.					
Producción de textos escolares					
Artículos en revistas.					

A cada evaluador se entregó el documento metodológico, la base de datos para la selección de las hojas de Vida y la matriz de valoración con indicaciones precisas para el desarrollo del proceso. Algunas de las indicaciones dadas a los evaluadores fueron las siguientes:

Planear el calendario de visitas de manera previa.

Realizar una lectura previa y en profundidad de los siguientes documentos entregados por las instituciones educativas: Propuestas Pedagógicas, Proyectos Educativos Institucionales (Documento PEI) y Planes de Mejoramiento institucional (PMI).

Diligenciar previo a la visita las siguientes columnas del formato: a) Requerimiento planteado por el colegio, de acuerdo con el perfil docente o cualquier otro apartado de la propuesta pedagógica en el que se definan los criterios con los cuales deben cumplir los docentes a ser

contratados b) Requerimiento planteado por el colegio, de acuerdo con el perfil docente o cualquier otro apartado del PEI en el que se definan los criterios con los cuales deben cumplir los docentes a contratar y c) requerimiento planteado por el colegio, de acuerdo con el perfil docente o cualquier otro apartado del PMI en el que se definan los criterios con los cuales deben cumplir los docentes a contratar.

Visita en campo. Teniendo en cuenta el tiempo que se requería para consolidar una base de datos con el nombre de los docentes por nivel y área para cada uno de los colegios concesionados, con la información de número de docentes por área y nivel, se realizó el siguiente procedimiento en cada uno de los establecimientos visitados para definir los docentes a entrevistar.

Nivel Preescolar y Primaria:

Consulta en el archivo Base de Datos para la selección HV Docentes.XLS - Hoja Numero de HV Columnas **D y E**; el número de hojas de vida a revisar correspondió al 25%.

Solicitud del listado de docentes en preescolar y primaria

Enumeración de los listados.

Selección de un número aleatorio entre 1 y el número de docentes.

Ubicación en el listado enumerado del nombre del docente, frente al número seleccionado para solicitar la HV del docente seleccionado

Nivel Secundaria:

Consulta el archivo Base de Datos para la selección HV Docentes.XLS - Hoja Numero de HV desde la Columna **F** a la columna **L**. El número de hojas de vida a revisar, correspondiente al 50%.

Solicitar el listado de docentes por área en Secundaria y enumerar los listados.

Selección de un número aleatorio entre 1 y el número de docentes.

Ubicación del listado enumerado y del nombre del docente frente al número seleccionado y solicitud de la HV del docente seleccionado. Se revisaron las hojas de las áreas de Matemáticas, Castellano, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Cada hoja de vida, en total 303, fue diligenciada en la matriz construida, a partir de la verificación de las evidencias presentadas. A continuación, fue calificada, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones (Es preciso recordar que esta valoración cuantitativa no forma parte de los resultados y debe considerarse únicamente como una información que evidencia indicadores del estado actual de los perfiles docentes de cada institución:

Formación

Estudios formales realizados (se valora a partir del máximo título con el que cuentan)	
Normalista	30 puntos
Profesional en otras áreas	50 puntos
Licenciado	60 Puntos
Especialización	80 puntos
Maestría	90 puntos
Si el título corresponde con el área que enseña	10 puntos adicionales, sumados al máximo nivel de formación que tenga el maestro.
Formación permanente (los puntos se otorgan a procesos de formación desarrollados entre 2009 y 2011)	
Seminarios	10 puntos por cada seminario
Cursos o talleres	20 puntos por cada curso o taller, mas de
Diplomados	20 puntos
Especialización	80 puntos
Maestría	90 puntos
Si el título corresponde con el área que enseña	10 puntos adicionales, sumados al máximo nivel de formación que tenga el maestro.
Participación en los procesos de formación desarrollados por la institución educativa. (Los procesos de capacitación deben estar desarrollados entre 2010 y 2011)	
Capacitaciones	10 puntos por cada capacitación, máximo 5

Experiencia docente

Total años de experiencia docente	
De 0 a 1 año	0 puntos
De 1 a 4 años	30 puntos
De 4 a 8 años	60 puntos
Más de 8 años	100 puntos
Total tiempo de continuidad en la institución educativa que se está valorando	
De 0 a 1 año	0 puntos
De 1 a 4 años	30 puntos
De 4 a 8 años	40 puntos
Más de 8 años	50 puntos
Experiencia certificada en la participación de procesos de innovación pedagógica	
Una certificación sobre esta experiencia	15 puntos
Más de una certificación que evidencia la experiencia	35 puntos
Experiencia certificada en la participación de procesos de investigación pedagógica	
Cada certificación sobre esta experiencia	15 puntos
Más de dos certificaciones	50 puntos

Productividad académica

Elaboración de material didáctico (guías, módulos, material audiovisual) para el ciclo educativo, el área o el cargo en el que se desempeña.	
Cada Una guía, modulo o material didáctico.	15 puntos por
Más de dos materiales didácticos	50 puntos

Producción de textos escolares	
Por un texto escolar	30 puntos
Más de un texto escolar	50 puntos
Artículos en revistas	
Por un artículo	30 puntos
Más de un artículo	50 puntos

4. Régimen laboral

Escalafón	
Escalafonado	30 puntos
Tipo de vinculación laboral	
Hora cátedra	0 puntos
Orden de prestación de servicios	30 puntos
Contrato a término indefinido	50 puntos
Remuneración	
Si el pago coincide con el escalafón	50 puntos
Si el pago no coincide con el escalafón	0 puntos
Frecuencia y oportunidad en los pagos de salarios	
Pago mensual	30 puntos
Remuneración	
Si el pago coincide con el escalafón	50 puntos
Si el pago no coincide con el escalafón	0 puntos
Aporte de ley para seguridad social (salud, pensión, prestaciones y parafiscales)	
Aporte de ley para seguridad social	30 puntos

Análisis. Teniendo en cuenta la confidencialidad de los resultados de la evaluación, la información sobre las valoraciones de cada institución fueron entregadas a cada concesionario en dos archivos: el documento metodológico y las calificaciones obtenidas por cada docente.

La evaluación de las hojas de vida se había concentrado hasta el momento en dos aspectos: experiencia y estudios realizados; para la presente valoración se ampliaron los ítems de acuerdo a los siguientes criterios:

Formación. Valora:

Los estudios formales realizados

Los seminarios

La participación en los procesos de formación planteados por la Institución educativa.

En cuanto a los procesos de formación, la Ley General de Educación 115 consigna que la vinculación de docentes está supeditada a la contratación de personas con reconocida idoneidad ética y pedagógica y con título en educación, expedido por una universidad o una institución de educación superior. Así pues, se evalúa la formación inicial y postgradual de los docentes otorgando el máximo puntaje en a la maestría y el menor a quienes cuentan únicamente con el título de normalista superior. Además, se otorga unos puntos adicionales si el título corresponde con el área que enseña.

Por su parte, la formación permanente otorga puntos teniendo en cuenta los procesos de formación desarrollados entre 2009 y 2011. Se obtiene mayor puntaje por los talleres, los cursos y los diplomados, debido a la dedicación y la formación teórica y práctica que requieren. Para próximas evaluaciones sería importante valorar la relación entre los procesos formativos de los docentes, su perfil y el área que enseñan.

Participación en los procesos de formación desarrollados por la institución educativa. (Los procesos de capacitación deben estar desarrollados entre 2010 y 2011). El ítem se valora en la medida en que evidencia los niveles de cumplimiento de los compromisos que adquieren las instituciones en el desarrollo de la capacitación docente.

Experiencia, la cual valora los siguientes aspectos:

Años de experiencia.

Años de continuidad en la institución educativa que se está valorando.

Experiencia certificada en la participación de procesos de innovación pedagógica.

Experiencia certificada en la participación de procesos de investigación pedagógica.

La valoración ~~de~~ la experiencia docente en los procesos académicos, es un reconocimiento a la influencia que el tema tiene en la formación de los estudiantes y en la consolidación de los fines educativos curriculares planteados en el Proyecto Educativo Institucional, su misión y visión. Se entiende que a mayor experiencia, los docentes han logrado generar procesos de reflexión permanente y se ha fortalecido el conocimiento pedagógico y disciplinar del área que se enseña; también, que a mayor permanencia en la institución es posible consolidar procesos educativos orientados al cumplimiento de los propósitos de información y a la consolidación de los diferentes proyectos institucionales

En cuanto a la experiencia sobre procesos de investigación y/o innovación pedagógica, se asume que estos aspectos favorece la reflexión sobre los conocimientos enseñados, aporta al mejoramiento de las estrategias didácticas y fortalece directamente los aprendizajes de los estudiantes y mejora el desempeño de los profesores

Productividad académica.

La evaluación de hojas de vida reconoce la producción académica, la elaboración de material didáctico para el ciclo educativo o el área en el que se desempeña, la producción de textos escolares y los artículos con los que se cuentan.

Régimen laboral.

La calificación se asume en el marco de los parámetros legales, teniendo en cuenta si el pago coincide con el escalafón, la frecuencia y oportunidad en los pagos de salarios y los aportes de ley para seguridad social (salud, pensión, prestaciones y parafiscales)

El análisis general a las hojas de vida evidencia que el ítem en el cual colegios logran mayor porcentaje es régimen laboral, con un promedio del 90, 5. El ítem oscila entre los 86,6 puntos y los 92, 0 puntos. Lo anterior significa que la mayoría de los docentes contratados son escalafonados y que su escalafón coincide con su pago. Sin embargo es preciso en una próxima evaluación profundizar sobre el tema, puesto que a pesar de los títulos de postgrado, un buen porcentaje de los docentes se mantiene en escalafón 7 y 8.

Adicionalmente el porcentaje evidencia: frecuencia y oportunidad en los pagos de salarios, pago de aportes a seguridad social y contratación por orden de prestación de servicios a un año.

Por su parte, los ítems experiencia, formación y productividad académica oscilan entre los y 36, 3; 33, 5 y 34, 6. En relación con la experiencia los mayores porcentajes se encuentran en los años de experiencia educativa y en la continuidad de los docentes en la institución educativa; por su parte los menores resultados están en la experiencia demostrable en la participación en procesos de innovación e investigación pedagógica.

Los análisis al tema de formación demuestran que los mayores resultados están ubicados en el ítem de estudios formales -pregrado y postgrado-, aunque en la mayoría de los casos no se supera el 60%. En el tema de participación, en la formación permanente definida por la institución educativa, a diferencia de un concesionario, los demás no logran superar el promedio de los 20,0 puntos. Por último los resultados más bajos, están ubicados en formación permanente -participación en talleres, seminarios, diplomados-, la mayoría por debajo del 20%.

Finalmente, en el tema de producción académica, a diferencia de dos concesionarios, se presentan los mayores resultados en elaboración de material didáctico y resultados muy inferiores en la producción de artículos y de textos escolares.

DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Instrumento Cero

El Instrumento Cero tiene el objetivo de evaluar la forma como cada concesionario ha asumido el compromiso de cumplir con lo estipulado en la propuesta pedagógica que formuló y le fue aceptada y quedó pactada en el contrato firmado.

Los compromisos adquiridos por cada concesionario, a pesar de que están todos relacionados con la prestación del servicio público de la educación por los límites y las exigencias que se derivan de la constitución y las leyes colombianas respecto de él, son bastante diferentes. Por esta razón es imposible utilizar un único instrumento aplicable al caso de cada concesionario. En consecuencia, se construyó un instrumento específico para cada concesionario pero que al mismo tiempo puede ser tomado en cuenta en una evaluación que responda a criterios válidos para cada caso que garanticen un tratamiento igualitario justo para todos.

Este instrumento está entonces construido de la siguiente manera. Se toma en cuenta cada uno de los objetivos, propósitos, procedimientos o criterios formulados o descritos en la propuesta pedagógica presentada y aprobada y que, al ser ésta parte constitutiva del contrato, quedaron pactados como compromisos de obligatorio cumplimiento. Para cada uno de estos compromisos se plantean tres preguntas principales:

¿Qué instrumentos (procedimientos sistematizados, mecanismos o dispositivos) ha diseñado y utilizado cada institución para establecer si está cumpliendo o no con su compromiso?

¿Qué resultados ha obtenido al aplicar el o los instrumentos construidos?

¿Qué acciones ha adoptado para avanzar en ese proceso gradual que supone cumplir con el compromiso?

Estas tres preguntas apuntan a los elementos mínimos con los cuales debe cumplir una institución que ha adquirido un compromiso educativo con la sociedad o con otra institución, independientemente del estado del proceso que implica su cumplimiento.

En efecto, desde el primer momento en que se inicia un proyecto hasta el último, la institución preocupada por dar cabal cumplimiento a lo pactado debe prever un instrumento que le permita obtener permanentemente una retroalimentación para las acciones que ha emprendido en orden a lograr el objetivo de cumplir con lo pactado. Este instrumento implica, entre otras muchas cosas, que la institución ha definido con

claridad este objetivo y ha podido describir en cuáles condiciones podremos afirmar que éste se habrá cumplido y en cuáles no. Además, la institución que asume el reto de cumplir con lo pactado, lleva un registro de los resultados obtenidos. En función de ellos, puede llevar también un registro de aquellas acciones que han resultado exitosas y aquellas que han redundado en fracaso con el fin de ajustar los procedimientos y acercarse consistentemente al logro de los objetivos.

Indagar acerca del proceso mediante estas preguntas va entonces a favor de la calidad de la educación prestada por los concesionarios al mismo tiempo que respeta los objetivos particulares de cada institución y, más importante aún, al mismo tiempo que respeta el ritmo individual del proceso de cada una de ellas debido a la naturaleza de los objetivos planeados y a las circunstancias y el contexto en el se encuentran.

Las reglas de calificación se aplican a cada una de las respuestas que los concesionarios dan a las respectivas preguntas. Cuando de la respuesta se desprende que la institución educativa ha cumplido cabalmente con lo que se planteó en el objetivo se le asigna un 3. Se trata de una comparación de la que resulta que no existe ninguna discrepancia entre lo que se planteó y lo que se realizó. Cuando ha cumplido aceptablemente se le asigna un 2. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia. Cuando ha cumplido de manera deficiente se le asigna 1. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia importante. Cuando no ha cumplido o cuando no lo ha tenido en cuenta, se asigna 0. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia total. La suma de estos puntajes se expresa en un porcentaje y con él se aplica la regla de calificación.

Instrumento Uno

El Instrumento Uno tiene el objetivo de evaluar la forma como cada concesionario ha incorporado dentro de sus planes de estudio los objetivos que definen el deber ser de la educación colombiana.

Este instrumento está entonces construido de la siguiente manera. Se toma en cuenta cada uno de los siete objetivos que sintetizan el ideal de formación de los estudiantes colombianos y para cada uno de ellos se plantean cinco preguntas:

¿Para este objetivo general existen en el área objetivos específicos que le den significado y lo hagan medible?

¿Para cada objetivo específico existen en el área actividades orientadas a su logro?

¿Para cada objetivo específico existen en el área uno o varios instrumentos que permitan establecer si éste se ha logrado o no?

¿Se prevén medidas que se logran con los instrumentos que describan los niveles de logro de los objetivos alcanzados?

¿Se prevé cómo en los planes de mejora del área se han trazarán nuevas metas y se diseñarán actividades para acercarse más al logro cabal de los objetivos específicos?

Estas cinco preguntas apuntan también a los elementos mínimos con los cuales debe cumplir una institución que ha adquirido un compromiso educativo con la sociedad o con otra institución, independientemente del estado del proceso que implica su cumplimiento.

En efecto, en este caso también, desde el primer momento en que se inicia un proyecto hasta el último, la institución preocupada por dar cabal cumplimiento a los objetivos que por ley debe asumir, debe prever un instrumento que le permita obtener permanentemente una retroalimentación para las acciones que ha emprendido en orden a lograr el objetivo que responde a lo establecido en la ley. Este instrumento también implica, entre otras que la institución ha definido con claridad este objetivo y ha podido describir en cuáles condiciones podremos afirmar que éste se habrá cumplido y en cuáles no. Además, la institución que asume el reto de cumplir con lo establecido por la ley, lleva un registro de los resultados obtenidos. En función de ellos, puede llevar también un registro de aquellas acciones que han resultado exitosas y aquellas que han redundado en fracaso con el fin de ajustar los procedimientos y acercarse consistentemente al logro de los objetivos. Estos objetivos están contenidos en el siguiente esquema:

1	• El acceso a la ciencia y el mejoramiento del conocimiento científico
2	• El acceso a la tecnología y el mejoramiento del conocimiento tecnológico
3	• El acceso a los valores de la cultura y el mejoramiento cultura

4	• El respeto a los derechos humanos
5	• La democracia y la paz
6	• La protección del medio ambiente y la salud
7	• El trabajo y la recreación

Esquema 2 – Objetivos de formación en la educación ideal planteada por la legislación colombiana

Tenemos pues que para cada uno de los objetivos de formación incluidos dentro del ideal de formación se hacen cinco preguntas, y esto se repite para cada una de las siguientes áreas: Matemáticas, Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y otra área que escoja la institución concesionada.

En el caso del Instrumento Uno podemos afirmar también que indagar acerca del proceso mediante estas preguntas va a favor de la calidad de la educación prestada por los concesionarios al mismo tiempo que respeta los objetivos particulares de cada institución y, más importante aún, al mismo tiempo que respeta el ritmo individual del proceso de cada una de ellas debido a la naturaleza de los objetivos planteados y a las circunstancias y el contexto en el se encuentran.

En este caso también, las reglas de calificación se aplican a cada una de las respuestas que los concesionarios dan a las respectivas preguntas. Cuando de la respuesta se desprende que la institución educativa ha cumplido cabalmente con lo que se planteó en el objetivo se le asigna un 3. Se trata de una comparación de la que resulta que no existe ninguna discrepancia entre lo que se planteó y lo que se realizó. Cuando ha cumplido aceptablemente se le asigna un 2. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia. Cuando ha cumplido de manera deficiente se le asigna 1. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia importante. Cuando no ha cumplido o

cuando no lo ha tenido en cuenta, se asina 0. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia total. La suma de estos puntajes se expresa en un porcentaje y con él se aplica la regla de calificación.

Instrumento Dos

El Instrumento Dos tiene el objetivo de evaluar qué tanto ha avanzado cada institución concesionada en el logro de los objetivos contemplados en los planes de estudio y que se relacionan con los objetivos ideales de la educación en Colombia.

Este instrumento está entonces construido de la siguiente manera. Se toma en cuenta cada uno de los mismos siete objetivos del esquema 2 que sintetizan el ideal de formación de los estudiantes colombianos y para cada uno de ellos se plantean cinco preguntas:

¿Para este objetivo general qué objetivos específicos del área que le den significado y lo hagan medible ha tomado en cuenta?

¿Para cada objetivo específico qué actividades orientadas a su logro ha desarrollado en el área?

¿Para cada objetivo específico qué instrumento o instrumentos que permitan establecer si éste se ha logrado o no ha aplicado usted?

¿Existen en el área medidas logradas con los instrumentos que describan los niveles de logro de los objetivos alcanzados?

¿En los planes de mejora del área se han trazado nuevas metas y diseñado actividades para acercarse más al logro cabal de los objetivos específicos?

Estas cinco preguntas apuntan también a los elementos mínimos con los cuales debe cumplir una institución que ha adquirido un compromiso educativo con la sociedad o con otra institución, independientemente del estado del proceso que implica su cumplimiento.

En efecto, en este caso también, desde el primer momento en que se inicia un proyecto hasta el último, la institución preocupada por dar cabal cumplimiento a los objetivos que por ley debe asumir, debe prever un instrumento que le permita obtener permanentemente una retroalimentación para las acciones que ha emprendido en orden a lograr el objetivo que responde a lo establecido en la ley. Este instrumento también implica, entre otras que la institución ha definido con claridad este objetivo y ha podido describir en cuáles condiciones podremos afirmar que éste se habrá cumplido y en cuáles no. Además, la institución que asume el reto de cumplir con lo establecido por la ley, lleva un registro de

los resultados obtenidos. En función de ellos, puede llevar también un registro de aquellas acciones que han resultado exitosas y aquellas que han redundado en fracaso con el fin de ajustar los procedimientos y acercarse consistentemente al logro de los objetivos.

Tenemos pues que para cada uno de los objetivos de formación incluidos dentro del ideal de formación se hacen cinco preguntas, y esto se repite para cada una de las siguientes áreas: Matemáticas, Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y otra área que escoja la institución concesionada.

En el caso del Instrumento Uno podemos afirmar también que indagar acerca del proceso mediante estas preguntas va a favor de la calidad de la educación prestada por los concesionarios al mismo tiempo que respeta los objetivos particulares de cada institución y, más importante aún, al mismo tiempo que respeta el ritmo individual del proceso de cada una de ellas debido a la naturaleza de los objetivos planteados y a las circunstancias y el contexto en el se encuentran.

En este caso también, las reglas de calificación se aplican a cada una de las respuestas que los concesionarios dan a las respectivas preguntas. Cuando de la respuesta se desprende que la institución educativa ha cumplido cabalmente con lo que se planteó en el objetivo se le asigna un 3. Se trata de una comparación de la que resulta que no existe ninguna discrepancia entre lo que se planteó y lo que se realizó. Cuando ha cumplido aceptablemente se le asigna un 2. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia. Cuando ha cumplido de manera deficiente se le asigna 1. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia importante. Cuando no ha cumplido o cuando no lo ha tenido en cuenta, se asigna 0. Aquí se trata de una comparación de la que resulta una discrepancia total. La suma de estos puntajes se expresa en un porcentaje y con él se aplica la regla de calificación.

Instrumento Tres

Este instrumento fue construido por cada institución concesionaria y tiene el objetivo de establecer el clima institucional en el que se desarrolla el plan de estudios de cada institución educativa concesionada. No tiene un formato general y responde a las características de la cultura institucional de cada colegio concesionado.

Instrumento Cuatro

El objetivo del Instrumento se sustentó en tomar los planes de mejoramiento propuestos por las instituciones educativas concesionadas y se analizó con la matriz diseñada en esta dimensión, la matriz desarrolló dos componentes, el primero identificó las áreas planteadas por la institución como susceptibles de mejoramiento, de acuerdo con: los objetivos, las metas, los indicadores, las actividades, las fuentes de verificación. Metodológicamente, cada aspecto presentado por las instituciones fue categorizado de acuerdo con las cuatro áreas de mejora propuestas por la política educativa:

Instrumento Cinco

El objetivo del Instrumento fue la valoración de las hojas de vida y se desarrolló en tres momentos 1) Construcción de la metodología y de una matriz para consolidar la información 2) revisión de las propuestas educativas, de los proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento institucional para diligenciar en la matriz información relacionada con los ítems a valorar Instrumento Cinco

ANÁLISIS DE LAS EVALUACIONES ANTERIORES

En este aparte queremos hacer una breve referencia a las evaluaciones anteriores que nos proveerán puntos de referencia valiosos para hacer comparaciones y análisis de los resultados que se obtengan en la fase IV del proceso de seguimiento a los contratos de concesión.

LOS RESULTADOS A DESTACAR DE LAS EVALUACIONES ANTERIORES

El presente trabajo de evaluación corresponde a la cuarta fase de un proceso de seguimiento a los contratos de concesión. La idea central de estos contratos fue la de recurrir a la experiencia de colegios exitosos en ofrecer educación de buena calidad con el fin de mejorar aquella que se les ofrece a estudiantes de estratos 1 y 2. De acuerdo con lo pactado en los contratos y con lo dispuesto en la legislación colombiana, la Secretaría de Educación Distrital, como ente del Estado y como concedente de las instituciones educativas, ha ejercido control y vigilancia sobre la ejecución de los mencionados contratos. Además de las tres evaluaciones realizadas por evaluadores independientes conforme a lo establecido en los contratos, el Programa Nacional de Desarrollo Humano del Departamento de Planeación Nacional, realizó otro estudio en el año 2003.

El primer estudio de un evaluador independiente fue el de Corpoeducación en el año 2004. Este estudio resaltó los siguientes resultados:

El liderazgo ejercido por los directivos docentes de los colegios en concesión;

La buena estructuración de las propuestas pedagógicas formuladas por los colegios concesionarios;

La claridad de los objetivos planteados en los planes de estudio;

El seguimiento y monitoreo del desempeño académico de los estudiantes que se hace en los colegios concesionados;

La buena participación de los padres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje;

La buena disposición de los recursos y de las funciones administrativas al servicio de los procesos pedagógicos.

Otro elemento que se resalta en este primer estudio son las anotaciones de los concesionarios acerca de la importancia de que la evaluación no se reduzca al registro, comparación y análisis de los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas de Estado.

El segundo y tercer estudio de un evaluador independiente fueron realizados por el Idep. De estos estudios es importante destacar los siguientes resultados:

Al comparar los resultados en las Pruebas de Competencias Básicas del año 2000 aplicadas a los grados 3° y 5°, los colegios oficiales muestran resultados ligeramente superiores a los de los colegios en concesión. Estas mismas diferencias a favor de los colegios oficiales disminuyen en el año 2002.

Aproximadamente el mismo efecto se observa en estas mismas pruebas aplicadas a los grados 7° y 9° en los años 2001 y 2003. Las diferencias observadas son a favor de los colegios oficiales pero ellas disminuyen en el 2003 y, lo que es más importante de resaltar, en el área de ciencias naturales en 2003 se observan diferencias a favor de los colegios en concesión.

Al comparar las pruebas del Icfes del año 2002 al 2004 se observa un fenómeno parecido, según el estudio del Idep (ver p. 18)

En las pruebas Saber del 2005 se observa una ligera superioridad de los colegios en concesión tanto en 5° grado como en 9°.

Lo anterior nos permite plantear la hipótesis de que desde el momento en que se inició el programa de colegios en concesión los resultados en las pruebas de externas presentan una tendencia leve pero consistente a ser mejores que aquellos logrados por los colegios oficiales. Consideramos muy importante hacerle un seguimiento a este proceso contando con todos los datos que se han recolectado hasta el día de hoy. Es importante establecer que esa tendencia se mantiene hoy en día, o si ha crecido o, si por el contrario, ha disminuido.

Otros resultados que destacamos del tercer estudio realizado por un evaluador independiente son los siguientes:

Las tasas de deserción en los años 2004 y 2005 en los colegios concesionados son menores que las de los colegios oficiales;

Las tasas de deserción de los colegios concesionados disminuyeron entre 2001 y 2004; (ver p. 60)

Las tasas de aprobación en los años 2004 y 2005 en los colegios concesionados son mayores que las de los colegios oficiales.

Estos datos permiten reforzar la hipótesis de que los resultados de los colegios concesionados presentan una mejoría consistente que puede ser interpretada como un resultado de una educación que es de mejor calidad año tras año. Un seguimiento de estos resultados desde el año 2000 (o desde el año en que se iniciaron labores para los colegios que firmaron contrato después del 2000) nos permitirá confirmar o refutar esta hipótesis.

EL CONCEPTO DE LÍNEA DE BASE

El concepto de línea de base es ampliamente utilizado en varios contextos. Algunos de ellos son los siguientes: 1) cuando se hace investigación científica en las ciencias sociales ordenada a establecer una relación entre dos o más variables; 2) cuando se quiere evaluar el impacto de ciertos procedimientos o productos farmacológicos en la salud; 3) cuando se quiere evaluar el impacto de medidas gubernamentales sobre el comportamiento de los ciudadanos.

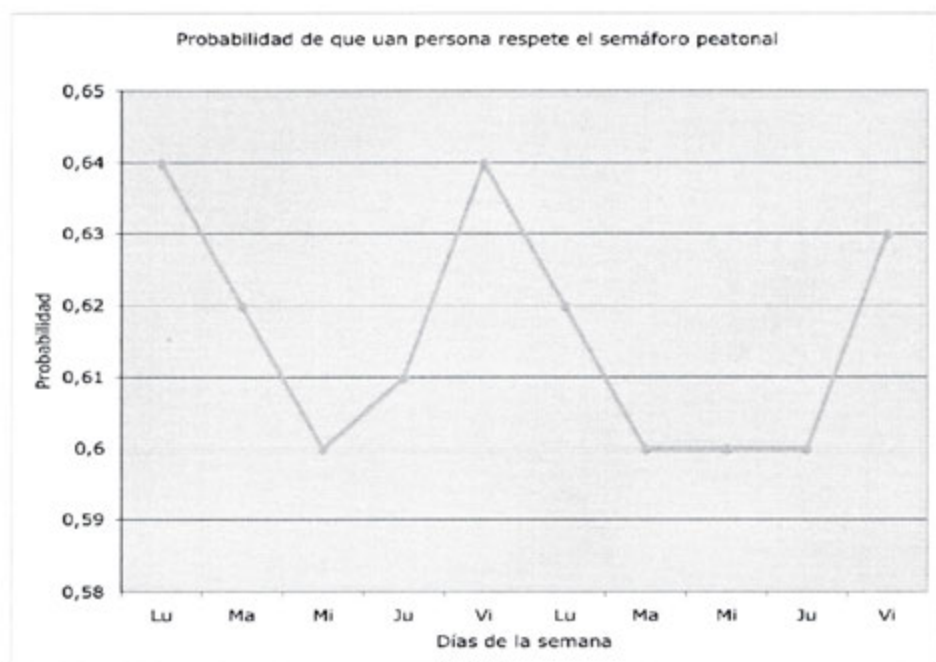
Este concepto puede definirse de la siguiente manera:

Una línea de base es el registro de los valores que se obtienen al aplicar un instrumento que mide alguna variable (denominada "variable dependiente"), que se toma con la intención de establecer el efecto que sobre ella puede ejercer otra variable (denominada "variable independiente"). Este registro debe prolongarse hasta que se pueda argumentar que se observa una cierta estabilidad en el comportamiento de la variable dependiente a lo largo del tiempo. En otras palabras, debe prolongarse el tiempo en el que se toman medidas hasta el momento en que la observación de n valores de la variable dependiente nos permita hacer una predicción sobre el valor $n+1$ que se observará en una próxima medida, con alta probabilidad de acierto. Las medidas se repiten pues hasta alcanzar el criterio de estabilidad previamente definido. Una vez las medidas tomadas se ajustan al mencionado criterio, es decir, una vez se logra la línea que me indica la base de la cual se parte, se puede poner en acción la variable independiente (que puede ser un procedimiento, un fármaco o una norma de comportamiento) con la cual se quiere afectar la variable dependiente medida. La medida de la variable dependiente se hace de manera tal que se pueda aseverar que todas las demás variables que influyen en la variable dependiente se mantienen en valores constantes para poder poner a prueba de manera certera el posible efecto de la

variable independiente que se quiere poner a prueba. En efecto, si estas otras variables no se mantuvieran constantes, en otras palabras, si no hubiera control de variables, los posibles cambios respecto de la línea de base no se le podrían atribuir de manera inequívoca a la variable independiente.

Tenemos pues que si se ha logrado poner en evidencia la estabilidad en el comportamiento de la variable dependiente, en virtud del control experimental, cualquier variación que se observe en ella después de poner en vigencia la variable independiente se puede atribuir al efecto de esta última sobre la primera. En otras palabras, se puede establecer una relación causa efecto entre la variable independiente (la causa) y la variable dependiente (el efecto).

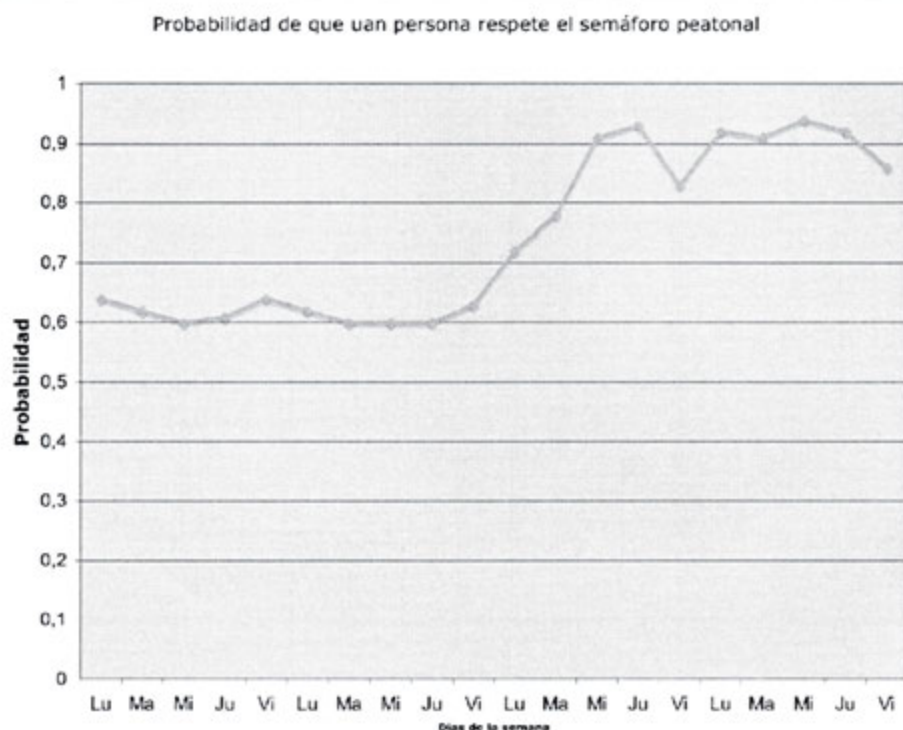
Tomemos un ejemplo. Se quiere establecer el efecto que se puede lograr mediante la implementación de una campaña educativa (variable independiente) sobre el número de personas que respetan los semáforos peatonales (variable dependiente). Se pueden tomar varios puntos de la ciudad y registrar la probabilidad de que una persona respete el semáforo peatonal. Para ello se divide el número de personas que respetan esta señal sobre el número total de personas que atraviesan la intersección en la que se encuentra el semáforo.



Grafica 1

En la gráfica 1 se muestra un posible resultado. En ella se puede establecer que la probabilidad de que una persona respete el semáforo se mantiene entre 0.60 y 0.64. Estos datos nos sirven para saber de qué línea de base partimos. Supongamos ahora que después de tomar datos todos los días de entre semana durante dos semanas, implementamos la campaña educativa. El primer resultado posible lo tenemos en la gráfica 2. Gracias a la línea de base que nos permitió establecer que la probabilidad fluctuaba entre 0.60 y 0.64, podemos decir que la campaña fue exitosa puesto que a partir de su implementación la probabilidad incrementó y fluctúa ahora entre 0.82 y 0.93.

Si la probabilidad se hubiera mantenido entre 0.60 y 0.64 diríamos que la campaña no tuvo ningún impacto. Si, por el contrario, la probabilidad hubiera empezado a fluctuar entre 0.35 y 0.43, diríamos que la campaña tuvo efectos contrarios a los esperados⁵.



⁵ Sobre este tema se puede encontrar más información en los siguientes libros: Sidman, M. (1973) *Tácticas de investigación Científica*. Barcelona: Editorial Fontanella

Campbell, D. Y Stanley, J. (1970) *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu

Castro, L. (1975) *Diseño experimental sin estadística*. México: Editorial Trillas.

Resaltemos entonces que el concepto de línea se utiliza en el contexto de una investigación experimental en la que se pretende establecer si es verdad o no que existe una relación causal entre dos variables. Para levantar la línea de base es necesario tomar varias medidas con un mismo instrumento en condiciones controladas de tal forma que cualquier alteración en la variable dependiente se le pueda atribuir a la introducción de la variable independiente.

UTILIZACIÓN DEL CONCEPTO DE LÍNEA DE BASE

El concepto de línea de base ha tenido una utilidad invaluable en la investigación psicológica y pedagógica. Principalmente porque ha hecho tomar conciencia de la necesidad de hacer comparaciones controladas para poder suponer relaciones causales entre dos variables. Lo anterior ha determinado que el concepto se utilice de una forma amplia y que en ocasiones se privilegie y se ponga énfasis en su sentido principal de ser un punto de referencia para hacer comparaciones, dejando de lado los demás elementos que lo constituyen como son el control experimental, la identificación de una variable independiente y una variable dependiente, la intención de mostrar relaciones causales y algo muy importante, la utilización de un mismo instrumento de medida para hacer tantas medidas de la variable dependiente como sean necesarias para poder argumentar que existe una estabilidad en el comportamiento de la variable dependiente.

En el contexto de las tres primeras fases del proceso de seguimiento y evaluación de la ejecución de los contratos de concesión el concepto de línea de base se ha utilizado en el sentido amplio de punto de referencia para hacer comparaciones.

En la presente fase preferimos hablar de *datos de referencia*, o de *datos históricos para hacer comparaciones* y reservar el término "línea de base" para aquellas circunstancias en las que se cumplen todas las condiciones que hemos señalado como necesarias para su utilización. Ahora bien, esto no significa que dejemos de lado los datos que se han acopiado en las fases anteriores ni que se desestimen los análisis que se han realizado. Por el contrario, tal como se verá en el capítulo siguiente, se continuará con el acopio de datos y los análisis que se venían haciendo en las fases anteriores.

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO ADOPTADO EN LA FASE IV

Hemos planteado que nuestro modelo de evaluación es tipo plano arquitectónico: su utilización es como la de un plano diseñado por un arquitecto que va a construir algún edificio y gracias al plano puede determinar las acciones que es necesario emprender y puede caracterizar los productos que deben resultar de ellas; en efecto, en el plano queda estipulado el tipo de construcción que debe resultar. El modelo de evaluación será pues la guía que orientará el procedimiento que describiremos en el presente capítulo.

Recordemos entonces que, además, el modelo es de carácter clínico: está elaborado para evaluar la ejecución que una institución educativa hace de un contrato de concesión, respetando el carácter único e irrepetible de esa institución y su autonomía curricular. El modelo se ordena de acuerdo con un criterio rector: la calidad de la educación; en este sentido la evaluación que el modelo establece se refiere al criterio de la calidad de la educación. El modelo arroja una calificación expresada en una escala ordinal; pretende ordenar a las instituciones en función de la medida de la calidad de la educación que ofrecen. La medida de la calidad se determina gracias a un gran número de micro componentes que resultan del análisis del deber ser de la educación; para cada uno de ellos se establece la distancia que existe entre él y el deber ser de ese micro componente. La medida de la calidad resulta de la sumatoria de estas distancias ponderadas de acuerdo con la importancia de cada uno de ellos.

Además de la calificación de la calidad de la educación, se harán comparaciones de los resultados obtenidos por los colegios en concesión con aquellos obtenidos por colegios oficiales de características similares, con el fin de darle un contexto interpretativo a la calificación de la calidad obtenida.

MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

El marco de referencia

Tal como lo planteamos en el capítulo dedicado al marco teórico, existen unos momentos, unas etapas en todo proceso de evaluación. El primero de ellos, recordemos, es declarar el marco de referencia interpretativo de acuerdo con el cual se evaluará, que es lo que hemos hecho

hasta el momento: hemos caracterizado el modelo que orientará las actividades de evaluación, hemos definido la calidad de la educación como criterio al cual se refiere el modelo y hemos inscrito este modelo en el contexto del seguimiento y evaluación de la ejecución de los contratos de concesión. A continuación, describiremos los otros momentos del proceso.

Descripción de los procesos evaluados

El segundo momento del proceso de evaluación es describir aquello a lo que le vamos a asignar un valor. Hemos dicho que, en nuestro caso, lo evaluado son varios procesos únicos e irrepetibles que gozan de autonomía: los procesos educativos que las instituciones concesionarias desarrollan en su o sus colegios concesionados.

La descripción de estos procesos supone la distinción entre dos grandes tipos de elementos que los componen. Al primer tipo lo denominamos **Componentes generales de los procesos**, puesto que todos los procesos deben poseerlos, y al segundo lo denominamos **Componentes específicos de los procesos** porque son elementos propios de cada proceso que son adoptados por cada institución en virtud de su autonomía curricular.

Componentes generales de los procesos

En los procesos evaluados, a pesar de que son únicos, es posible identificar varios elementos comunes: se trata de aquellos requerimientos con los que toda institución educativa en Colombia debe cumplir para ajustarse a la legislación vigente.

Para efectos de la presente evaluación, de los elementos comunes, se analizarán los planes de estudio atendiendo a los elementos que éstos deben contener para acogerse al artículo 67 de la Constitución Política, la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. Con este fin, se construyeron dos instrumentos: el **Instrumento Uno** concebido para establecer la calidad de los planes de estudio formulados en el PEI de cada institución educativa concesionada y el **Instrumento Dos** concebido para establecer la calidad del desarrollo de estos planes de estudio. En el capítulo siguiente describimos cada uno de estos instrumentos.

Mediante la aplicación de estos dos instrumentos se allegó la información necesaria para hacer una descripción de los planes de estudio

desde la perspectiva de su formulación y desde la perspectiva de su implementación.

Componentes específicos de los procesos

Cada contrato de concesión se firmó sobre la base de una propuesta pedagógica que cada concesionario formuló y cuyo texto hace parte de los documentos del contrato. Esta propuesta es otro componente de los procesos pero no es el mismo en todos ellos; es pues un componente específico. Para describirlo se diseñó un instrumento que se denominó **Instrumento Cero**, que toma en cuenta cada uno de los elementos de la propuesta pedagógica de cada uno de los concesionarios. Este instrumento es pues diferente en cada caso pero cumple con la misma función: allegar la información necesaria para describir la propuesta pedagógica y la forma como ella se desarrolla en cada una de las instituciones concesionadas.

Cada institución educativa puede ser concebida como una organización social en la que se delimitan espacios y tiempos para dedicarse a la labor de formar a los futuros ciudadanos de un país. La forma como se conviva en el contexto de esta organización determinará en gran medida el éxito que se tenga en esta misión formativa. Se diseña conjuntamente con las instituciones concesionarias otro instrumento denominado **Instrumento Tres** que toma en cuenta el manual de convivencia y la forma como se convive diariamente en las instituciones educativas.

valoración de los procesos descritos

En el capítulo dedicado a la descripción de los instrumentos de evaluación se plantean las reglas utilizadas para asignarle un valor a los elementos descritos. Como ya se explicó, estas reglas obedecen a un principio general: la calidad de los procesos educativos será tanto mayor cuanto más se acerquen a los procesos ideales formulados en la legislación colombiana (para los componentes generales) o formulados en las propuestas pedagógicas de cada concesionario (en el caso de los componentes específicos).

Análisis prospectivo del proceso

En virtud de la valoración que se haga de los procesos y tomando en cuenta los planes de mejora institucional de cada colegio concesionado, se hará un análisis de lo que se puede esperar de los procesos evalua-

dos en función de sus fortalezas y sus debilidades. Este análisis se consignará en un informe dirigido a cada institución concesionaria en el que se reporta lo atinente a cada colegio concesionado.

Toma de decisiones

Sobre la base de las valoraciones de cada uno de los procesos y de los análisis prospectivos que se haga de ellos, se tomarán dos tipos de decisiones. El primero es asignarle una calificación a cada uno de los colegios concesionados en una escala ordinal tal como se estableció en las reglas de calificación. El segundo es la de formular un conjunto de recomendaciones e indicaciones para cada uno de los colegios concesionados.

PLAN OPERATIVO

Los diversos momentos previstos para el proceso de evaluación se desarrollaron de acuerdo con el plan operativo que describimos a continuación.

Etapas de planeación

Una vez constituido el equipo de trabajo, se diseña y se discute un plan que debe orientar las acciones tendientes a evaluar los procesos de ejecución de los contratos de concesión. Este plan contempla los elementos que enumeramos a continuación.

Construcción del modelo de evaluación

El equipo de trabajo construye un modelo de evaluación, lo expone ante las entidades concesionarias, registra las reacciones que esta exposición suscita y escribe el presente documento en el que se expone el modelo que resulta de la propuesta escrita y de las reacciones registradas.

Construcción de instrumentos

El equipo construye los instrumentos necesarios para allegar la información pertinente para desarrollar el proceso de evaluación. Expone los instrumentos a las instituciones concesionarias. El instrumento tres se construye de acuerdo con las necesidades y peculiaridades a cada proceso de desarrollo de los contratos señalados por los concesionarios.

Pilotaje de instrumentos

Los instrumentos desarrollados se entregan a las instituciones y se recogen anotaciones y contribuciones acerca de posibles problemas para su aplicación, con el fin de ajustarlos y garantizar su viabilidad científica y operativa.

Etapas de recolección de datos

Una vez ajustados los instrumentos diseñados para la recolección de datos, se dio inicio a esta etapa que tuvo como fin allegar la información pertinente. Además de la información que se obtiene gracias a la aplicación de los instrumentos diseñados se hace acopio de información adicional que se extrae de los documentos existentes en las instituciones educativas y de los registros que cada una de ellas hace en el desarrollo de los procesos educativos.

Aplicación de instrumentos

Los instrumentos diseñados y ajustados se aplican en las instituciones educativas concesionadas y se hace acopio de la información recogida.

Información documental

Contrato y anexos

Se toman en cuenta los contratos que cada concesionario ha firmado y se construye una matriz en la que se resaltan los elementos relevantes al desarrollo del contrato relativos a los tópicos pedagógicos.

Propuesta pedagógica

Se toman las propuestas pedagógicas de cada uno de los concesionarios y se registran los elementos sobre los que es necesario hacer un seguimiento.

Proyecto educativo institucional

Se toman los planes de estudio de las cuatro áreas fundamentales y obligatorias consignadas en los proyectos educativos institucionales y se analizan mediante la aplicación del **Instrumento uno**.

Planes de mejora

Se toman los planes de mejora propuestos por las instituciones educativas concesionadas y se analizan con la matriz de análisis denominada

Instrumento cuatro.

Manual de convivencia

Se toma en cuenta el manual de convivencia de cada institución concesionada y los datos acerca de cómo se desarrolla esta convivencia en el diario acontecer de cada una de ellas y se analizan con la matriz denominada ***Instrumento tres.***

Hojas de vida de docentes

Se toman las hojas de vida de los docentes de cada institución concesionada y se analizan con la matriz diseñada para tal efecto que se denomina ***Instrumento cinco.***

Registros institucionales

Se tomaron en cuenta los siguiente registros de cada institución que se encuentran reportados en la Dirección de Cobertura de la Secretaría de Educación.

Matrículas y registros de repitencia y deserción

Para medir las tasas de deserción se tomarán en cuenta los registros de matrícula y los registros de asistencia.

Resultados en pruebas de Estado

Para comparar el desempeño de los estudiantes de los colegios concesionados con el de los estudiantes de colegios oficiales similares, se tomarán los registros de las Pruebas Saber y de las Pruebas del Icfes.

Etapas de análisis de la información y producción de informes

Una vez se acopió la información pertinente, se procedió a analizarla de manera consistente con el modelo de evaluación y con las características de cada instrumento desarrollado.

Sobre la base del análisis de la información allegada, se procedió a producir los respectivos informes.

Etapas de entrega y divulgación de resultados

A cada institución concesionaria se le entregaron los informes. El

informe relacionado con la calificación del desempeño de los estudiantes en las pruebas de Estado, que son de público conocimiento, se expusieron en sesiones generales. Los resultados en relación con la repitencia y deserción que son también de público conocimiento, se expusieron también en reuniones generales. Los demás resultados que son pertinentes como insumo de los planes de mejora se les entregó de manera individual a cada institución concesionaria y no se publicaron.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES RELATIVAS A LOS INSTRUMENTOS CERO, UNO Y DOS

Una vez analizados los datos recogidos con los instrumentos Cero, Uno y Dos y discutidos con las instituciones concesionarias, podemos llegar a un buen número de conclusiones generales: se aplican a todos los concesionarios; desde luego a algunos en mayor medida que a otros en algunos temas, y, en relación con otros temas esta relación entre unos y otros puede cambiar.

Se observan problemas en el planteamiento de los objetivos generales

Los objetivos de formación pueden ser concebidos como la descripción de un estado de cosas que en el momento actual no es real pero que es deseable que lo sea. En efecto, cuando planteamos el objetivo de que "los estudiantes sean autónomos moral e intelectualmente" estamos atribuyéndoles a los estudiantes unas propiedades que en el momento en que se hace esta descripción no tienen: en el momento de iniciar el proceso educativo, los estudiantes no son autónomos ni moral ni intelectualmente. Pero desde la filosofía de la comunidad educativa es deseable que lo sean y por esta razón se diseña un plan de actividades que tenga como resultado el hecho de que los estudiantes posean efectivamente todas aquellas propiedades que los hacen autónomos tanto desde el punto de vista moral como intelectual. Si después de realizar las actividades los estudiantes adquieren las propiedades descritas, el objetivo de formación se ha cumplido, en caso contrario, el objetivo se ha alcanzado de manera parcial o no se ha alcanzado.

Uno de los problemas detectados con los instrumentos Cero, Uno y Dos es que los objetivos generales se plantean de manera impropia. Los problemas que anotaremos en el presente aparte están relacionados con el hecho de que lo que se dice en los documentos de los concesionarios que son los objetivos no son proposiciones en las que se describen estados de cosas que son resultados deseables de un determinado proceso. Se confunde el objetivo con otras cosas que están relacionadas con ellos pero que no son propiamente objetivos.

Confusión entre un objetivo y las actividades ordenadas a su logro

Uno de los errores más comunes es confundir un objetivo con las actividades que pueden servir para alcanzarlo. Este es el caso de la siguiente proposición que supuestamente expresa un objetivo: *"Los directivos docentes liderarán las actividades con el equipo docente y los padres de familia el proceso de participación y construcción de la misma comunidad educativa"*. Claramente lo que se describe aquí son actividades y no estados de cosas. Se dice lo que deben hacer los directivos docentes en relación con el equipo docente y los padres de familia. Pero, se podría preguntar, ¿qué es lo que se persigue con esto? Concretamente: ¿cuál es el objetivo de que los directivos docentes hagan lo que se dice que deben hacer? ¿para qué deben hacer lo que deben hacer?

En el mismo caso están formulaciones tales como: *"Reconocer las fortalezas de la población objetivo"*; *"La enseñanza se fundamentará en la teoría crítica para reconstruir los intereses mediadores y orientadores del conocimiento"*; *"se adoptarán procesos de evaluación integrales, profundos, coherentes y exigentes"*; *"Apuntar al fomento y desarrollo de una educación que pueda ser centro piloto de nuevos esquemas y parámetros educativos basados en la construcción del afecto, del respeto y de la tolerancia"*;

Confusión entre un objetivo y la definición cualidades

Como hemos señalado, un objetivo es la descripción de un estado de cosas futuro y deseable. Muchas veces el planteamiento de un objetivo se reduce a la definición de una propiedad. Tomemos el ejemplo siguiente. Al referirse al gobierno escolar, una institución dice que uno de sus objetivos se formula con la proposición siguiente: *"Se concibe como un recurso pedagógico para el desarrollo de la participación democrática"*. Esta proposición establece que ser un recurso para el desarrollo de la participación democrática es parte del significado del término "gobierno escolar". Pero no está planteando nada acerca de qué es lo que se considera como un estado de cosas no real pero deseable.

En el mismo caso están formulaciones tales como: *"La calidad educativa entendida como la consecución de las finalidades y objetivos que la sociedad le ha asignado a la educación y que el contexto histórico exige como prioridad para lograr una existencia y un desarrollo plenos de las personas y de la sociedad"*;

Confusión entre objetivo y un indicador

Un indicador es una propiedad observable que **indica** que un objetivo o parte de él se ha alcanzado. Puesto que parte de lo que se conoce con el nombre de autonomía moral e intelectual es la capacidad de situarse en todas las perspectivas posibles que surgen en un dilema moral para tomar una decisión ante él, si observamos que un estudiante no sólo identifica las perspectivas posibles ante un dilema particular sino que toma una decisión argumentada y sustentada en ellas, diremos que hemos detectado un indicador de que el objetivo de que el estudiante sea autónomo se ha cumplido.

Si bien un indicador de logro de un objetivo está estrechamente relacionado con éste, no lo puede reemplazar. Ni siquiera cuando el objetivo tenga un solo indicador. Y mucho menos si, como en la mayoría de los casos, para decir que un objetivo se ha cumplido es necesario que se pueda detectar la existencia de varios indicadores.

Este tipo de confusión se da en el siguiente caso de supuesto objetivo: *"Identifica muestralmente el nivel de conocimiento de los diferentes componentes del Horizonte Institucional por parte de los actores de la Comunidad Educativa"*.

Otros ejemplos de esta confusión son: *"Establece el número miembros de la Comunidad Educativa que tiene registro de su proyecto de vida y a su vez, el número proyectos a los que se les realiza seguimiento"*;

Plantear el objetivo en términos tales que es de muy difícil medición

Un objetivo de formación se sustenta en una filosofía educativa, en una teleología de la comunidad educativa, en una epistemología de las áreas de conocimientos que se pretende enseñar y en otras formulaciones de un nivel de generalidad muy alto. Lo que se afirma en este tipo de discursos es entendible, comprensible para quienes comparte este discurso. Los objetivos generales conservan los términos abstractos que se utilizan en el discurso de base. Es necesario entonces expresar estos objetivos de tal forma que se los pueda desglosar en objetivos cada vez más específicos que se refieran a propiedades observables y, de preferencia, medibles. Si esto no es posible, el objetivo ciertamente es importante dentro del contexto del discurso filosófico pero es imposible saber si algún día se cumplirán. Dejarlos formulados de esta forma no nos permite responder a la pregunta si las actividades ordenadas a su logro han tenido o no éxito.

Este es el caso, sin duda, del siguiente ejemplo: *"los educandos deberán ser formados para convertirse en personas que hayan desarrollado una capacidad intelectual máxima"*. El concepto de "capacidad máxima es sin duda un concepto filosóficamente pertinente, que enriquece el discurso educativo. Sin embargo, ¿cuándo sabemos que se ha alcanzado una capacidad máxima? ¿cuáles son las propiedades que debe tener un estudiante para que se pueda decir que hemos detectado la presencia de un indicador de que el estudiante ha logrado su capacidad intelectual máxima?

Este tipo de indeterminación se da también en los siguientes ejemplos:

EL OBJETIVO PLANTEADO ES MUY AMBICIOSO: NO SE PUEDE LOGRAR DURANTE EL TIEMPO QUE DURA EL CONTRATO

Los procesos educativos son de largo aliento. Es muy importante entonces proyectar los objetivos generales tomando en cuenta este rasgo característico tan característico de la educación. Plantear objetivos que desbordan la duración del contrato de concesión no tiene mucho sentido pues no será posible decir si se han logrado o no.

Este es el caso de los siguientes ejemplos: *"Formar ciudadanos íntegros de buen corazón"; "Ofrecer una educación de calidad que trascienda a otras comunidades mediante la socialización de la propuesta pedagógica";*

Desde luego estos objetivos son legítimos dentro del contexto del enfoque filosófico de la institución y, además pueden ser importantes para la comunidad educativa y, en consecuencia, no sería sensato desestimarlos por el hecho de que son a largo plazo. Ahora bien, la única forma de no dejarlos como objetivos sobre los cuales no se puede tomar la decisión si se cumplieron o no, es desglosarlos en otros objetivos específicos que si se logran de manera secuencial nos irán acercando al objetivo final deseado. Estos objetivos específicos y secuenciales reciben el nombre de metas. Tenemos pues que en el caso de estos objetivos a largo plazo que desbordan el lapso del contrato, es necesario definir metas que permitan decir que las actividades realizadas nos están acercando al objetivo y que, a pesar de que éste no se ha logrado, podemos afirmar si las actividades son o no idóneas para este objetivo. En efecto, si se han cumplido las metas que era posible cumplir en el tiempo transcurrido.

LOS OBJETIVOS GENERALES SE DESGLOSAN EN SUPUESTOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUE NO GUARDAN LA DEBIDA RELACIÓN GÉNERO – ESPECIE CON LOS PRIMEROS

Tal como lo hemos planteado en el marco teórico, los elementos de un conjunto que se considera un género respecto de dos o más conjuntos que se consideran especie guardan dos tipos de relaciones: por un lado todos los elementos de las especies comparten un conjunto de propiedades que denominamos las propiedades generales o propias del género. Por otro lado, las especies tienen propiedades que no comparten con las otras; son las propiedades exclusivas de la especie que se denominan específicas. Cada especie debe tener entonces las propiedades del género, y en ese sentido se parece a todas las demás especies, pero, además, deben tener otras propiedades que no comparten con las demás: constituyen las diferencias específicas.

Los objetivos generales y específicos siguen el mismo régimen: los objetivos específicos que desglosan un objetivo general comparten todos algunas propiedades: aquellas que los vincula con el objetivo general. Pero además, deben algunas propiedades que no comparten con los demás objetivos y que son aquellas que los constituye en objetivos específicos.

Tomemos un ejemplo. Como objetivo general respecto de las estrategias pedagógicas que la institución adopta se plantea lo siguiente: *"Será un estamento que organizará en forma democrática y participativa las actividades sociales, deportivas, artísticas, científicas, religiosas y de proyección comunitaria."* Como objetivos específicos que desglosan el general se proponen, entre otros, los siguientes: *"La investigación – acción como posibilidad abierta a la institución, a los maestros, a los alumnos y a los padres de familia para aprender de su propia praxis educativa"* y *"Potencializar el capital humano"*. La primera pregunta que se debe plantear es ¿qué relación existe entre las estrategias pedagógicas y el "estamento" que organizará las estrategias pedagógicas? Otra pregunta es ¿qué comparten la investigación acción y la potencialización del capital humano? Y desde luego ¿cuáles son las propiedades específicas de estos objetivos específicos?

LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS NO SON PERTINENTES A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

Como hemos señalado, los objetivos describen un escenario posible más no actual. Para que sea una realidad es necesario desarrollar una cierta cantidad de actividades. Estas actividades deben ser las indicadas, desde un fundamento teórico, para producir los resultados esperados, es decir, el estado de cosas descrito por los objetivos específicos. Las actividades pedagógicas planeadas deben ser pues aquellas de las que, sustentándose en las teorías de la pedagogía, se puede afirmar que producirán los cambios en los estudiantes necesarios para poder decir que los objetivos se han cumplido.

Analicemos un ejemplo. El texto en el que se plantea el objetivo específico dice lo siguiente: *"el estudiante debe presentar un proyecto de forma escrita y práctica donde se aplique claramente las temáticas vistas en el curso y socializarlo mostrando su proceso de elaboración y una investigación y consulta realizada, donde se muestra la aplicabilidad en la vida diaria y en las ciencias puras"*. El texto en el que se describen las actividades orientadas a lograr este fin es el siguiente: *"Específicamente la investigación se dirigió al emprendimiento. Se realizó un estudio de mercadeo donde se tuvieron en cuenta el uso de variables como la demanda, oferta, disponibilidad, equilibrio de costos, etc. Luego de seleccionado el producto se construyeron tablas de datos para analizar estas variables y cruzarlas de manera compleja en ejercicios probabilidad y tendencia. también se trabajó en el aspecto presupuestal."* En primer lugar, al formular el objetivo se comete el error de confundirlo con la actividad que deben realizar los estudiantes (presentar un proyecto). Ahora si corriéramos y dijéramos que el objetivo es que los estudiantes posean la capacidad de escribir un proyecto que cumpla con tales y tales condiciones, cabe la pregunta ¿qué teoría pedagógica nos dice que la actividad idónea para desarrollar esa capacidad en los estudiantes sea la de realizar un estudio de mercadeo en el que se utiliza tablas para cruzar datos?

LOS INSTRUMENTOS REPORTADOS NO SON IDÓNEOS PARA MEDIR EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nos hemos referido a los indicadores de logro como aquellas propiedades que deben poderse observar para poder afirmar que los objetivos se han

cumplido. Para cada objetivo debe haber pues un instrumento que nos permita observar y establecer que estos indicadores se dan. Un instrumento que no sea "sensible" a estos indicadores no es idóneo para establecer si los objetivos se han alcanzado o no.

Analicemos el siguiente ejemplo. El objetivo específico formulado es *"El logro de la autonomía social que integra autoimagen, autoestima, autotelismo, autodeterminación, autogestión y autoevaluación"*. El instrumento que se reporta como el idóneo para establecer que este objetivo se ha logrado es: *"Formatos elección énfasis"*. ¿De qué manera un formato que, si responde a su nombre, registra el énfasis que cada estudiante ha elegido, puede ser sensible a indicadores que nos indiquen (la redundancia es tan útil que podría decirse que es necesaria) que los estudiantes han logrado la autonomía social? Es evidente que si es verdad, repetimos, que el instrumento registra los énfasis, no puede ser sensible a la autonomía social. De la forma que está planteado el objetivo, se puede colegir que éste puede ser desglosado en varios objetivos más específicos que podría ser que el estudiante posea una autoimagen, que posea autoestima, etc.

LO QUE SE REPORTA COMO UN INSTRUMENTO NO LO ES EN REALIDAD

Hemos señalado en el marco teórico que un instrumento es un dispositivo, un mecanismo, un instrumento es un dispositivo, un mecanismo, un procedimiento declarado antes de hacer la evaluación y bien descrito, que garantiza la posibilidad de que dos o más observadores independientes de un mismo proceso o un resultado de éste, puedan llegar a un acuerdo en relación con su descripción y su valoración. Cuando existe esta posibilidad real de llegar a un acuerdo intersubjetivo, decimos que el instrumento es sensible.

Muchos de lo que los concesionarios reportaron como un instrumento no lo es. En efecto, no se trata de un procedimiento, un dispositivo o un mecanismo que les permita a dos observadores, que hacen sus observaciones de manera independiente, llegar a un acuerdo en relación con la presencia de un indicador de que el objetivo se ha alcanzado.

Analicemos el siguiente ejemplo. Se presenta el siguiente objetivo específico: *"Contribuir con la formación de profesionales confiables"*. El supuesto instrumento es el siguiente: *"Se hace una evaluación anual de los avances del proyecto de génesis. Se define la continuidad del mismo y se proyecta capacitación a nuevo grupo cuando sea necesario"*. Nuevamente

aquí, dicho sea de paso, se confunde el objetivo de que los estudiantes sean profesionales confiables con la actividad de contribuir con la formación de profesionales confiables. También, dicho sea de paso, este objetivo es de largo plazo y no puede esperarse que se cumpla antes de que los contratos de concesión se venzan. Pero para poder ilustrar lo pertinente a este aparte supongamos que el objetivo está bien planteado y que se puede cumplir dentro del límite temporal del contrato. La evaluación anual de los avances del proyecto génesis no se refiere a un procedimiento, dispositivo o mecanismo sensible a los indicadores que indican que se logró un profesional confiable. En general, un proceso de evaluación anual se desarrolla aplicando diversos instrumentos, pero así fuera un proceso en el que participa un solo instrumento, el proceso no es lo mismo que el proceso. La referencia al hecho de que se define la continuidad y de que se proyecta capacitación hacen parte del proceso de evolución y no del o los instrumentos que se puedan utilizar en él.

LO QUE SE REPORTA COMO RESULTADOS NO LO SON EN REALIDAD

Los resultados de un proceso es la descripción de un estado de cosas que se consideran el producto de unos procedimientos, estrategias o plan de actividades encaminadas a lograr precisamente este estado de cosas. Esta descripción se logra precisamente gracias a la utilización del instrumento idóneo. Lo que los concesionarios reportan como resultados no son descripciones de estados de cosas logrados gracias a las estrategias pedagógicas planeadas que hayan sido logradas mediante la aplicación del instrumento idóneo.

Tomemos un ejemplo. El objetivo formulado es *"una educación Integral basada en el valor de la justicia"* El instrumento de medida que se reporta es el siguiente: *"Sistema de mejora de la calidad en el proceso de construcción de convivencia y ciudadanía"*. Los resultados que se reportan son: *"Este principio se evaluó en el ítem justicia y solidaridad fue evaluado por los estudiantes de grados sexto y noveno. Los resultados muestran que para los estudiantes de 6 grado el promedio del centro está por encima con relación al promedio de los centros del mismo contexto y la diferencia es estadísticamente significativa. Para el grado 9 el promedio del centro está por encima con relación al promedio de los centros del mismo contexto y la diferencia no es estadísticamente significativa"*.

Nuevamente, dicho sea de paso, el objetivo es general y tal como está redactado no es posible evaluarlo porque no se puede deducir de él

cuáles son los indicadores que, de ser observados, podemos decir que el objetivo se logró. Por otro lado un sistema de mejora de la calidad no es un instrumento de medida. Es, como su nombre lo indica, un procedimiento, un plan o mejor aún un sistema de planes de acción. Pero supongamos que se trata realmente de un instrumento. Lo que se dice que es la descripción de un estado de cosas no lo es. En efecto, decir cómo se evaluó el principio no es la descripción de un estado de cosas y decir que el promedio del centro está por encima de los centros del mismo contexto es enunciar algunas relaciones que podrían incluirse en la descripción pero que no son la descripción.

LOS RESULTADOS QUE SE REPORTAN NO SE OBTUVIERON CON EL INSTRUMENTO QUE SE REPORTA

En algunos casos se pudo observar que los concesionarios reportan resultados que efectivamente son descripciones de estados de cosas pero que ellas no se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos reportados.

Veamos el siguiente ejemplo. En la descripción de los resultados se dice que: *"Los jóvenes obtienen información de los medios de comunicación se apropian de nuevos conceptos y responden a nuevas situaciones; se logra el papel del maestro como mediador e investigador de las realidades del entorno, con impacto de los proyectos en la comunidad Educativa"* Esta es ciertamente una descripción de un estado de cosas que puede ser interpretado como el producto de un sistema de acciones encaminado a lograrlo. Sin embargo es claro que no puede haberse podido lograr esta descripción con el instrumento reportado: *"La fundamentación conceptual se ha fortalecido desde el constructivismo como enfoque, así como del aprendizaje significativo y enseñanza para la comprensión como metodologías."* En efecto, lo que aquí se llama instrumento es, al parecer otro fragmento de los resultados. Esta inconsistencia se hace todavía peor cuando se observa que el objetivo correspondiente a este instrumento y estos resultados es el siguiente: *"se adoptarán procesos de evaluación integrales, profundos, coherentes y exigentes"*. Se trata de otro ejemplo en el que se confunde un objetivo con un plan de actividades.

LO QUE SE SEÑALA COMO UNA META DE MEJORAMIENTO NO LO ES EN REALIDAD

Una meta de mejoramiento es un objetivo específico que le da sentido a un objetivo general y que puede argumentarse que su logro es un punto intermedio dentro de un proceso cuyo estado final es el logro de todos los objetivos específicos que desglosan el objetivo general planteado. El planteamiento de una meta de mejoramiento es una necesidad que surge de aplicar un procedimiento de medida que produce datos, resultados que acusan la necesidad de rectificar los planes de acción porque no se están obteniendo los resultados esperados.

Veamos un ejemplo. Se dice que una meta de mejoramiento es la siguiente: *"En el PMI se contempla la construcción de un calendario matemático que contribuye a fomentar el espíritu empresarial. Este calendario tiene como objetivo contribuir a desarrollar el enfoque en la resolución de problemas a través del trabajo de un problema diario"*. En primer lugar no se trata de una meta puesto que no es un objetivo: es nuevamente una actividad: construir un calendario matemático. Pero lo que es más importante, esta supuesta meta no tiene ninguna relación con lo que se dice que son los resultados: *"se generó una matriz que evaluaba habilidades de pensamiento como solución de problemas, manejo de pensamiento numérico y estadístico, al igual que el aspecto de convivencia"*. Lo que se dice que son resultados son otro tipo de actividades ordenadas hacia la evaluación.

LAS METAS DE MEJORAMIENTO NO GUARDAN RELACIÓN CON LOS RESULTADOS REPORTADOS

La siguiente proposición se puede considerar como una meta de mejoramiento: *"El desarrollo de la capacidad crítica en los procesos de investigación"*. En efecto se plantea que es necesario que los estudiantes posean la capacidad de criticar en los procesos de investigación. Ahora bien, el problema surge cuando observamos lo que se reporta como los resultados que acusan la necesidad de plantearse estas metas de mejoramiento. Los resultados que se reportan son los siguientes: *"Dentro del trabajo de aula se presentaron ensayos, evaluaciones y todo tipo de trabajos que permiten conocer el nivel de análisis, reflexión y crítica frente a los temas"*. A todas luces no se trata de resultados que se logran con la aplicación de instrumentos; se trata de una descripción de las actividades realizadas en el salón de clases.

LOS OBJETIVOS PLANTEADOS POR LAS INSTITUCIONES CONCESIONARIAS TIENEN POCA RELACIONAN CON AQUELLOS PLANTEADOS EN EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Los siete objetivos generales que se incluyen en el ideal de la educación colombiana no se toman en cuenta en un alto porcentaje de los objetivos de formación de las instituciones concesionadas. Si tomamos el objetivo 1 que establece que las instituciones educativas deben garantizar que los estudiante posean las capacidades intelectuales necesarias para acceder a la ciencia y poder participar en el mejoramiento del conocimiento científico. No se encuentran fácilmente objetivos institucionales que sean congruentes con este objetivo nacional. Tomemos un ejemplo. Respecto de este primer objetivo se puede plantear como objetivo institucional el siguiente: *"el estudiante debe presentar un proyecto de forma escrita y práctica donde se aplique claramente las temáticas vistas en el curso y socializarlo mostrando su proceso de elaboración y una investigación y consulta realizada, donde se muestra la aplicabilidad en la vida diaria y en las ciencias puras"*. Haciendo las modificaciones que sería necesario hacer para que lo anterior sea realmente un objetivo y no un listado de actividades, podemos darnos cuenta de que los elementos centrales de la capacidad de acceder al conocimiento y contribuir a su mejoramiento como es la capacidad de construir teorías propias y criticarlas, ponerlas a prueba experimentalmente, comprender teorías diferentes a las propias, criticarlas con empatía y respeto, llegar a nuevas síntesis con base en tesis contradictorias, saber utilizar instrumentos de medida, saber escribir textos descriptivos, argumentativos y explicativos de manera clara, consistente, con ilación y de manera convincente no aparecen con la frecuencia que sería necesaria en los objetivos institucionales. Se encuentran de vez en cuando, pero de manera desligada de otros elementos de los cuales es necesario que vayan acompañados. Las más de las veces se encuentran objetivos que se confunden con actividades tales como *"Proponer y desarrollar planes de estudio que se actualizan permanentemente cada año"*.

El segundo objetivo nacional se refiere a las capacidades para acceder al conocimiento tecnológico y mejorarlo. En relación con este objetivo se puede afirmar que los únicos objetivos idóneos que se encuentran se apoyan en la hipótesis equivocada de que la tecnología se refiere única-

mente a las aplicaciones de las ciencias físicas y exactas a la solución de problemas prácticos. No se encontró, por ejemplo, ni una sola referencia a aplicaciones de las ciencias sociales como pueden ser procedimientos derivados de la teoría de la acción comunicacional a la resolución de conflictos o la utilización de discusiones de dilemas morales proveniente de la teoría del desarrollo del juicio moral para promocionar la argumentación moral.

El Ministerio de Educación Nacional ha hecho diversas publicaciones respecto de la concepción actual de la ciencia y la tecnología; no es evidente que las instituciones educativas concesionadas hayan tomado en cuenta estos documentos, así sea para discrepar con su contenido. El tema de la tecnología es tratado de manera poco ilustrada y muy poco crítica. Los pocos objetivos que se puede decir que se relacionan con la tecnología se formulan sobre la base de una concepción de la tecnología que se conforma con estereotipos simplones y desde hace tiempo superados como son los de que tecnología es lo que tenga que ver con aparatos y, especialmente, con informática.

En un gran porcentaje de casos el tema se elude con afirmaciones como las siguientes: *"Desde el área de matemáticas no se encuentran temas definidos en el plan de estudio para este objetivo, pero se realizan distintas actividades para la obtención del logro a partir del currículo oculto. El área encargada de estas temáticas, es el área de tecnología e informática", "En el plan de estudios no se incluye la adquisición de conocimientos tecnológicos avanzados en el español, aunque se busca un acercamiento a aspectos básicos de la tecnología para que el estudiante utilice de forma adecuada las Tics"*.

El tercer objetivo nacional se refiere a las capacidades de los estudiantes para acceder a los valores de la cultura y participar en el mejoramiento cultural. La situación que se observa respecto de este objetivo puede ser mucho más preocupante que en los casos anteriores. Los objetivos de las instituciones concesionarias son tan anodinas como las siguientes: *"Propuesta de investigación en el aula, basada en Aprendizaje por Descubrimiento - Investigación en el Aula", "El desarrollo de las ciencias está estrechamente ligado con el desarrollo social, así como la formación integral de las personas ya que las teorías, conceptos fundamentales y permanentes avances han transformado la sociedad", "edad antigua, edad media, edad moderna, edad contemporánea nivel sexto, séptimo, octavo, noveno"*. Otras tan desenfocadas como la siguiente *"Diseñar modelos explicativos de la organización de los seres vivos dentro de un ecosistema del entorno. Diseñar modelos explicativos de los procesos de digestión y excreción en los seres*

humanos" que se propone en relación con el objetivo específico de que los estudiantes sean creadores en arte. En relación con el objetivo de que el estudiante tenga la formación necesaria para defender el patrimonio cultural nacional se formula el siguiente objetivo: *"Proporcionalidad: cambios de moneda. Sistemas numéricos de diversos países. Análisis de figuras geométricas y sólidos en el estructuras arquitectónicas cultura"*.

Los objetivos que más se acercan al objetivo podrían ser objeto de diversas críticas orientadas a lograr algo mejor, algo más coherente con la concepción actual de la cultura; ejemplos de ellos son los siguientes: *"Consulta sobre las diferentes características socio- culturales de las etnias indígenas colombianas en la época precolombina"* (se podría someter a crítica el hecho de asociar de manera casi exclusiva la cultura con las culturas indígenas o con el folclor); *"La geometría como herramienta fundamental en la construcción del arte. Descubre hechos reales que pueden modelarse con el uso de las cónicas como los sistemas de navegación, los espejos curvos entre otros"* (se podría someter a crítica la concepción que hace ver a la geometría o cualquier otra ciencia formal como algo exterior a la cultura que puede convertirse en una herramienta para ella).

El cuarto objetivo que hace parte del deber ser de la educación en Colombia se refiere al respeto de los derechos humanos. Respecto de este objetivo se encuentran mejores propuestas como es la siguiente proveniente del área de matemáticas: *"Solución y planteamiento de problemas, donde se desarrolla el cooperativismo, respeto a la opinión, autoconcepto, autonomía; acuerdos de los pactos de aula y métodos de evaluación"* o este otro cuando se refiere al objetivo específico relacionado con el pleno desarrollo de la personalidad considerado desde la perspectiva de las ciencias naturales: *"Se contempla el aprendizaje del autocuidado y hábitos que permitan tomar decisiones basado en el conocimiento del desarrollo y salud de si mismo"*.

Pero también se encuentra que el tema se elude como cuando se trata de citar objetivos institucionales coherentes con el objetivo nacional de que los estudiantes se hayan formado de tal manera que sean respetuosos de la vida y de los demás derechos humanos y se escribe lo siguiente: *"Desde las diferentes áreas que dan respuesta a este objetivo"* o cuando se escribe *"Creación de espacios que le permiten al estudiante hacer ejercicio de su ciudadanía, democracia y participación"* para responder a la pregunta acerca de los objetivos institucionales relacionados con la formación en el respeto por los principios democráticos y de justicia.

Respecto de este objetivo se encuentran también las respuesta elusivas como por ejemplo la siguiente: *"Aunque no han temas específicos relacionados con el desarrollo de la personalidad desde la cotidianidad del aula, se fortalece la libre expresión del individuo en un ambiente acogedor para el joven a través de la construcción de valores"*.

El quinto objetivo del deber ser de la educación colombiana tiene que ver con la democracia y la paz. Cuando se habla del objetivo de facultar a los estudiantes para ejercer la democracia, se encuentran objetivos institucionales tan anodinos y desenfocados como el siguiente: *"Los temas que se involucran en este objetivo son : la fábula, el cuento, la leyenda, el mito, la narrativa y los diversos géneros literarios, foros, debates, la noticia"* (que se plantea en el área de español) o como el siguiente: *"El desarrollo de la autonomía para el aprendizaje es la base del modelo pedagógico adoptado. El área de matemáticas en este sentido también conlleva a que el egresado utilice una serie de competencias de pensamiento crítico y reflexivo frente a situaciones problemas que se pueden presentar en sus ámbitos académicos, laborales y sociales"* (que se plantea a propósito del mismo objetivo desde el área de matemáticas). Está también este otro, desde la misma área de matemáticas: *"Aritmética, estadística; por que permite analizar los datos estadísticos que involucran la participación ciudadana y así estar a la vanguardia de la información día a día"*.

El sexto objetivo nacional se refiere al cuidado del medio ambiente y de la salud. Este tema al igual que el de la tecnología y la educación para la democracia y la paz han recibido gran atención por parte del Ministerio de Educación Nacional. Son temas que han recibido también atención de organismos estatales de otros países y de organismos internacionales. Aún así, a propósito de temas relacionados con la toma de conciencia acerca de la importancia de la conservación, protección y mejoramiento del ambiente se encuentran supuestos objetivos como los siguientes: *"El área permite trabajar medidas de superficie, medidas agrarias, donde se involucra al estudiante con el medio ambiente"*, *"Se establece el PRAE como proyecto articulador de saberes que permiten el conocimiento y las actividades para conservar y mejorar el ambiente. Y las planeaciones se trabaja el componente ecosistémico en cada grado"* o *"Dentro de las temáticas planteadas se encuentra: de protección del medio ambiente, del entorno escolar y en general del entorno de la comunidad educativa, riesgos naturales, recursos naturales"*. Son formulaciones poco comprometidas que, si bien en algunos casos tocan algunos temas relacionados, no denotan un trabajo profundo y creativo.

El séptimo y último objetivo nacional se refiere a la formación para el trabajo y la recreación. Respecto de este objetivo la tendencia a que no existan objetivos relacionados con los objetivos no cambia. Basta citar el siguiente ejemplo: *"El pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la simple percepción de un objeto o estímulos, para luego elevarse al nivel en el que el individuo es capaz de discernir si existe un problema; cuándo se presenta éste y proyectar su solución hasta llegar a la última fase consistente en la reflexión y valoración de su propio desempeño"*. Esta formulación se cita como relacionada con el tema de una *"Una formación orientada a la sabia combinación del trabajo con la recreación ordenada a una vida de calidad"*. ¿Qué vínculo productivo, qué relación que permita formar individuo capaces de combinar el trabajo con la recreación a fin de lograr una vida de calidad, puede haber entre estas dos formulaciones? Y qué decir de la siguiente formulación supuestamente relacionada con el mismo tema: *"En la malla curricular existen temas como la comunicación verbal y no verbal, la historieta entre otros que combinan el trabajo con la recreación"*

LAS ACTIVIDADES ORDENADAS AL LOGRO DE LOS OBJETIVOS SON ANACRÓNICAS

Es muy difícil diseñar actividades idóneas para un objetivo que está mal planteado. Sobre este tema sería mejor discutir después de haber podido llegar a acuerdos respecto de los objetivos. Baste decir entonces que de las actividades propuestas no se puede colegir que se haya tomado en cuenta las múltiples propuestas de innovación pedagógica encaminadas a desarrollar la capacidad de argumentar y contra argumentar, de allegar datos, organizarlos y utilizarlos en la verificación o falsación de teorías, de identificar y plantear problemas relevantes, de trabajar en equipo, de situarse en el límite de las propias capacidades, de situarse con empatía en la perspectiva del otro para tratar de comprender sus teorías, enfoques y conceptos y tantos otros elementos que es imposible mencionar siquiera por limitaciones de espacio.

Sobre las actividades se pueden observar afirmaciones como las siguientes: "Las estrategias didácticas que se desarrollan para lograr el objetivo son la presentación de talleres, nombres y cualidades: avisos clasificados, trabajo con textos, comprensión de textos, uso del diccionario, el periódico, las noticias, comunicación oral que fortalecen la formación integral del individuo y para el trabajo" y *"Las estrategias didácticas que se*

usan para la formación en el respeto de los derechos humanos, consisten en la profundización de los derechos y relación con el contexto, elaborando procesos de pensamiento enfocado en el análisis, reflexión, argumentación y proposición". No hay argumentos para afirmar que lo que aquí se dice haya sido elaborado, que haya trascendido el mero uso de los términos que se utilizan actualmente cuando se abordan los temas mencionados.

CONCLUSIONES

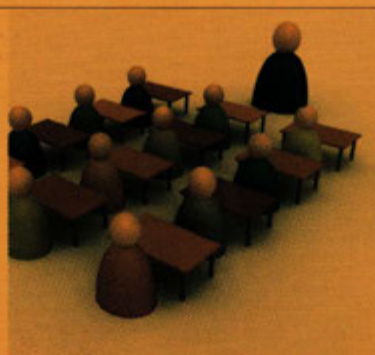
Los resultados en las pruebas de Estado que los estudiantes de los colegios concesionados logran son bastante mejores que los que logran aquellos de los colegios oficiales no concesionados con los que fueron comparados. Los colegios concesionados presentan, salvo una excepción, tasas de deserción y de repitencia bastante razonables e inferiores al promedio de las tasas de deserción de los colegios oficiales. No obstante, la calidad de la educación ofrecida se encuentra lejos del nivel de excelencia. Los objetivos de formación que hacen parte del deber ser de la educación en Colombia no son tenidos en cuenta de manera consistente y comprometida.

Los documentos de políticas educativas y de orientaciones pedagógicas, tanto del nivel nacional como del nivel distrital parecen no ser tenidos en cuenta; al menos, no han modificado en nada las prácticas docentes que siguen apegadas a viejos esquemas puestos en cuestión con excelentes razones.

Temas cruciales para Colombia como son el respeto por los derechos humanos, la democracia y la paz, no son tenidos en cuenta en discusiones institucionales bien versadas, exhaustivas y comprometidas que den origen a innovaciones pedagógicas ordenadas al cumplimiento de los objetivos nacionales relacionados con estos temas, acompañadas de un sistema de evaluación para el cual se hayan definido metas claras y pertinentes.

El modelo de concesión parece ser una alternativa buena y viable a una educación oficial de mala calidad: es una alternativa para las instituciones educativas con bajos puntajes en las pruebas de Estado, con tasas de deserción o de repitencia del 15% o más. Desde luego, las instituciones oficiales con altos puntajes en las pruebas de Estado y con tasas de repitencia y deserción razonables son ideales.

Para que este modelo, además de producir mejores indicadores de calidad, se aproxime progresivamente a los niveles de excelencia académica, es necesario ejercer un control pedagógico minucioso y constante que actúe mediante los planes de mejoramiento institucional.



Marco Metodológico y Conceptual

Evaluación Colegios en concesión fase IV



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



GOBIERNO DE LA CIUDAD