

331.26013

D41d

71

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\*000289\*

260

**ALCALDÍA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTÁ**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO  
IDEP**

**DIAGNÓSTICO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL**

**INFORME FINAL**

**Carlos Caicedo  
Lucía Nieto Huertas  
Dario González Posso  
Jorge David Sánchez**

**Santa Fe de Bogotá D.C., Septiembre de 1997**

07/02/68

000339

Inventario IDEP  
243

### OBJETO GENERAL DEL CONTRATO

1. Elaborar un documento que contenga los criterios, procedimientos y métodos para soportar una nueva convocatoria, para la presentación de Programas de Formación permanente de docentes y proyectos de investigación en la modalidad de Fomento y Apoyo para el Distrito Capital.
2. Levantar un Diagnóstico del Sistema de Evaluación Educativo en Santa Fe de Bogotá Distrito Capital, por localidades y elaboración de un documento final del diagnóstico
3. Elaborar un documento propuesta sobre criterios, procedimientos y métodos de evaluación que el IDEP pueda adelantar.
4. Presentar un informe mensual sobre el avance de la investigación.

## INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación da cuenta de los distintos aspectos relacionados en los objetivos del contrato. Se divide en tres partes, la primera presenta los elementos contextuales para la aproximación al diagnóstico del sistema de evaluación educativa en el Distrito Capital y los resultados obtenidos del análisis del grado de implementación de la política de evaluación educativa, la segunda parte refiere algunas conclusiones y reflexiones comparativas en torno a la situación actual de la evaluación educativa y la tercera parte expone una propuesta sobre criterios, procedimientos y métodos de evaluación para el IDEP.

Enfrentar el propósito de la actual investigación supone de entrada un reto, no solo por la magnitud del asunto a investigar, sino también por definir la forma más acertada de aproximación al análisis de la situación. Es así como se considera la evaluación educativa como la "política pública de evaluación educativa", entendiéndola como un asunto de interés para la acción de un gobernante, como un asunto de gobierno. Considerando el proceso reciente de transformación del sistema educativo en nuestro país es importante definir el grado de implementación de la reforma y acercarse a determinar las posibles causas que potencializan o debilitan la institucionalización de una reforma de esta índole.

El documento presenta no solo los resultados de la investigación sino que se consideró necesario incertar elementos propios del contexto normativo y teórico sobre el cual los investigadores realizaron la aproximación valorativa. Es así como se presentan aspectos referidos a la Ley General de la Educación (Ley 115) y elementos teóricos sobre las políticas públicas, su evaluación, el diagnóstico de una situación y elementos metodológicos que justifican el tipo de instrumentos utilizados para la recolección de la información.

257

**DIAGNÓSTICO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA  
EN EL DISTRITO CAPITAL**

256

## I. DIAGNÓSTICO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL DISTRITO CAPITAL

En desarrollo del proceso de diagnóstico del sistema de evaluación educativa en el Distrito Capital y para la aproximación al objeto de estudio, se asumen dos criterios fundamentales, el primero hace referencia al contexto normativo inspirado por la Ley General de la Educación y sus distintos decretos reglamentarios respecto a la evaluación educativa, y el segundo establece como paradigma de aproximación a la problemática, la estructuración de las políticas públicas. Considerando los postulados establecidos por la ley en referencia a evaluación educativa como la expresión normativa de la política pública de evaluación educativa definida por el Ministerio de Educación Nacional.

Teniendo en cuenta los criterios anteriores el presente documento relaciona en dos partes los elementos obtenidos como resultado de la presente aproximación diagnóstica, en la primera parte se presenta el marco normativo y se desarrollan algunas consideraciones generales acerca de la estructuración de las políticas públicas, de los elementos de seguimiento y evaluación de las políticas públicas y dentro de estos, una presentación acerca del diagnóstico como punto de partida para el análisis de una política pública. La segunda parte referencia la metodología de trabajo desarrollada y la presentación y análisis de los resultados obtenidos.

### **Presentación del Marco Normativo de la Evaluación Educativa.**

La evaluación en la educación se ha centrado en buscar la información pertinente para obtener los lineamientos necesarios que soporten cambios en las metodologías, técnicas, enfoques y procedimientos en los ambientes educativos; de tal forma que se obtengan los elementos suficientes para mejorar la calidad de la educación. Uno de ellos, consiste en revisar las prácticas y concepciones actuales sobre los sistemas de evaluación existentes en las instituciones educativas de formación básica y media.

Estas búsquedas de los sistemas de evaluación, están orientados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación que por otra parte ofrezcan pautas sobre las transformaciones del quehacer pedagógico.

Cuando se realiza una evaluación educativa, tal vez uno de los aspectos más relevantes, es la evaluación del curriculum. Esta evaluación está determinada por la concepción que se tenga de curriculum, correspondiente a su vez, con la concepción pedagógica que la informe. En nuestro caso, se considera el curriculum y su evaluación como un proceso de investigación que elige como puntos claves, objetivos y problemas, las necesidades de los estudiantes en términos de aprendizaje, logros, diseño curricular, procesos, materiales y ayudas didácticas,

255

dificultades de los estudiantes, efectividad del profesor, ambientes de aprendizaje, actitudes de los estudiantes y de los profesores, formas de comunicación en el aula y fuera de ella.

Se puede entender la evaluación como un proceso de investigación pedagógica aplicada, buscando tener alguna utilidad. Pretende otorgar información útil a las personas implicadas para la toma de decisiones, en el proceso educativo, específicamente el campo curricular.

La política pública de evaluación educativa está determinada normativamente por: La Ley 115, El Plan Decenal de la Educación, la Resolución 2343 de 1996 y el Decreto 1860 de 1994.

Tradicionalmente, la evaluación se ha enfocado prioritariamente en el rendimiento escolar establecido a partir de la apropiación memorística de los diferentes contenidos curriculares. La ley 115 de 1994 establece un cambio hacia el establecimiento de la evaluación por procesos educativos. En este sentido la evaluación curricular es uno de los elementos mas importantes en el proceso de la formación educativa que sirve para adelantar un diagnóstico de los procesos de implementación del Curriculum y por tanto permite conocer "el estado" o el "momento" de desarrollo del proceso, tanto de los docentes como de los estudiantes, y de la comunidad educativa en su conjunto.

En Colombia, y en general en América Latina no existen mayores experiencias en este campo, de tal forma que las preguntas que se aparecen en el complejo proceso educativo, y en concreto las relaciones del curriculum con las exigencias de la comunidad educativa local y nacional, tienen pocas respuestas. (Briones Guillermo, SECAB. 1993)

La nueva concepción de evaluación busca la realización de una labor consciente y consecuente con el principio de integralidad en la formación de los niños, los adolescentes y los adultos. Dentro de estas nuevas pautas, no se debe entender la evaluación en la educación como un castigo, ni como hechos que generen miedos, ni como parte de relaciones verticales y autoritarias. Es importante, mirarla con criterio de formación, de procesos, de transformaciones y reconocimiento de los individuos en sus particularidades, con sus historias personales como factores de reconocimiento. "El estudiante no es una caja vacía" pero el docente tampoco. La evaluación debe mirar los procedimientos de comunicación e intercomunicación desarrollados en los procesos de construcción de conocimientos y no solamente como la apropiación de informaciones.

En este sentido la cultura institucional, la cultura del aula y la cultura del maestro y del alumno son factores fundamentales para ser incorporados en los sistemas de evaluación. De tal manera, que es importante tener en cuenta, las condiciones, los espacios, los recursos, la voluntad de cambio, las posibilidades de ejercicio de las

autonomías, la convivencia democrática. El trabajo de evaluación se realizará entonces en forma permanente, continua y sistemática.

Esta evaluación curricular debe tener en cuenta:

- 1- *Objetivos generales por niveles:* los objetivos planteados por niveles, su coherencia y su compatibilidad con los lineamientos generales de la legislación vigente, los nuevos fines de la educación colombiana y si en los objetivos de cada nivel subyacen corrientes teóricas pedagógicas.
- 2- *Planes de estudio:* Es importante tener en cuenta, la correspondencia de los planes de estudio de cada nivel con los respectivos objetivos (indicadores de logro) su adecuación a los planes de desarrollo del país, si responden al avance científico tecnológico, si en número de asignaturas es el adecuado y si el tiempo asignado a cada una de ellas es el apropiado, si los recursos disponibles para su aplicación son suficientes en cantidad y calidad.
- 3- *Elementos del curriculum:* Un curriculum debe ser intencional, claro, consistente, verificable, integral, secuencial, flexible, articulado, identificable, actualizado, pertinente a los propósitos o sentido de cada una de las asignaturas.
- 4- *Contenidos del curriculum:* Los contenidos de un curriculum pueden identificarse por las siguientes características: actualidad, pertinencia, metodologías, técnicas etc.
- 5- *Materiales:* Deben ser adecuados en cantidad y calidad con el sentido general del curriculum y con los logros que se pretendan alcanzar.
- 6- *Evaluación:* Debe estar acorde con los enunciados en los contenidos curriculares, precisa y clara de tal forma que para los estudiantes sea fácil identificar el tema y/o problema propuesto. El tema debe estar dentro de lo que se ha trabajado y/o investigado en el proceso.

La Ley 115 de 1994 establece que: El Ministerio de Educación Nacional creará un servicio Nacional de Evaluación de la educación que opere en coordinación con el servicio Nacional de pruebas ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento educativo. El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

253

La ley 115 de 1994, ley general de educación, en su artículo 78, establece que: el Ministerio de Educación Nacional diseñara los lineamientos generales de los procesos curriculares y en la educación formal establecerá los *Indicadores de Logros*, para cada uno de los niveles educativos".

En el decreto 1860 d3 1995 en su artículo 54 que establece: " los criterios que regirán la evaluación y la promoción del educando en la educación básica, orientados por los logros que para cada grado establezca el PEI a partir de los objetivos generales y específicos definidos en los artículos 20,21,22 de la ley 115 de 1994."

Cada institución es autónoma en el establecimiento de los logros correspondientes a cada grado. En este proceso es importante señalar que los objetivos de logro, no pueden ser lo mismo que los objetivos comportamentales establecidos en las décadas de sesentas y setentas. Si los objetivos de logro no son lo mismo que los objetivos comportamentales, pero se continúa con objetivos medibles, qué innovaciones se están introduciendo en los procesos de evaluación?

Los indicadores de Logros no pueden ser interpretados como los viejos objetivos comportamentales. (Escobedo David Hernán. Educación y Cultura #572. 1997).

Ha sido evidente que los objetivos planteados por el sistema de evaluación anterior y el sistema pedagógico que lo sustentaba han generado resultados muy deficientes. Si por ejemplo: el objetivo era lograr que un estudiante estuviera en capacidad de identificar en una oración el sujeto, verbo y complemento, se obtendrá lo que el objetivo mismo plantea, pero no se logrará por ello que el estudiante pueda expresarse correctamente y con fluidez en un trabajo escrito. Esto indica que el proceso de formación por objetivos comportamentales se traduce en la mínima apropiación de contenidos y en su repetición sin procesos de reflexión individuales y creativos de tal manera que se obtenga una formación en el estudiante que le permita captar y apropiarse de la lógica del pensamiento creativo propio de cada una de las áreas curriculares.

Por tanto ese proceso de formación se limita a la información y la evaluación se convierte en un instrumento de medición de la apropiación de la información, con un medio básico, único: la memoria.

La formación educativa y la teoría pedagógica que subyacen a la evaluación con indicadores de logro es una educación entendida como un proceso de formación permanente que coherentemente, debe tener unos procesos de evaluación permanentes de los procesos curriculares, de tal forma que sean pertinentes y los aprendizajes significativos. Se entiende como permanente, aquello que es constante y continuo en el tiempo, que no se establece por periodos predeterminados y estables, ni como parte final de un proceso formativo.

programas. Duth Leonard (1991). Rist (1989) dice explícitamente que la evaluación de los programas debe ser más bien extendida a la evaluación de las políticas.

La escuela Europea. En Gran Bretaña se utiliza con frecuencia el término evaluación de políticas en tanto que los datos a que hace referencia esa evaluación solo pueden ser aplicados a programas y proyectos. Este tipo de comportamiento indica que la noción de política es más próxima al sentido que se le da en Francia que lleva a pensar sobre la necesidad de reconstruir los objetivos y de interrogarse sobre las contradicciones eventuales. Hace que se tenga en cuenta que un objetivo de seguridad del departamento de la salud puede estar en oposición con la fuente de la complejidad de los reglamentos y costos de la industria.

En los países bajos se denomina "la reconsideración de los procederes", a la evaluación de las políticas. El término política señala un conjunto de programas que conciernen a un campo de la acción gubernamental. Alemania, Austria y Canadá refieren la evaluación de programas o de elementos de programas y se incluyen revisión de funciones, sistemas y actividades interministeriales.

Perré (1996), define más esquemáticamente un programa por el hecho de que especifica un conjunto de acciones a adelantar por los poderes públicos en el objeto de producir un servicio o de obtener una modificación de la sociedad. Los resultados concretos esperados de un programa son precisamente definidos de partida de la misma manera que su vida de duración; los créditos presupuestales que le son asignados también son claramente definidos. Otra característica importante de los programas es que ponen en evidencia las responsabilidades políticas y operacionales de la intervención estatal. La evaluación de los programas nos deberá conducir a la de las políticas.

En este orden es necesario preguntarse acerca de como evaluar la articulación entre los programas y en referencia a las políticas?. Cuestionamiento que nos conduce a:

- a.- Que la evaluación sea consecuencia o se considere en referencia a una teoría de Estado.
- b.- Construir una estrategia argumental.
- c.- Disponer de una información mínima y el tratamiento ordenado de la evaluación en función de la teoría.

Se pueden establecer las siguientes como condiciones básicas para la evaluación de las políticas:

- a.- Existencia de programas claramente articulados.
- b.- Objetivos y efectos esperados claramente definidos.

251

c.- Relación lógica entre programas y objetivos esperados.

La exigencia para el seguimiento y la evaluación de políticas públicas está dada en los siguientes términos: Se puede evaluar cuando quien hace la política tiene un determinado grado de control de la institución que maneja, cuando el fenómeno a evaluar tiene una forma definida (propia, particular y diferente de las demás), una temporalidad definida, una territorialidad definida y un comportamiento sistemático.

Generalmente, las recomendaciones para el cambio de políticas se han presentado con poca o ninguna evidencia objetiva, las opiniones acerca de los cambios se ven influidas por una serie de factores que dependen de la perspectiva individual del observador y del entorno. Es un problema de conocimiento de los mecanismos a través de los cuales los actores políticos perciben el mundo e intentan solucionar sus problemas. Cada quien reivindica la paternidad de una decisión, detrás de esta ilusión de los actores existen dos factores limitativos:

a.- La solución está en parte determinada por la formulación de las opciones, representativas en general del modo de ver de ciertos sectores de la administración con respuestas más o menos automáticas.

b.- La decisión depende de las creencias, las opiniones y de la manera como los actores perciben el sistema que tienen que regular. Que campo cognitivo tienen, frente a un mundo complejo y mutante: construido según "algoritmos" (si hago esto, pasa esto). ¿Cómo se construye este sistema de referencia?

Este cuestionamiento lleva a interrogarse sobre la formación del referencial. Un referencial es el conjunto de normas prescriptivas que dan un sentido a un programa político con la definición de soluciones, de métodos y de designación de objetivos. Implica una doble operación:

a.- Disminuir la complejidad del mundo; definición de nuevos puntos para la acción.

b.- Definición de modalidades de acción. Cómo dar coherencia a estas imágenes sin articulación evidente?<sup>1</sup>

En este panorama la evidencia objetiva permite, que aunque se continúe el debate acerca de lo que es o no apropiado de acuerdo con el referencial de los diversos actores, dar un peso empírico a ese debate y reducir la defensa

---

<sup>1</sup> David Garibay. Una Presentación De Una Perspectiva Francesa Sobre El Análisis De Las Políticas Públicas. Notas de Clase. CIDER. Universidad de Los Andes, 1995.

exagerada de políticas y programas; puede disminuir la posibilidad de errores costosos y puede evitar, a la larga, el debilitamiento de la confianza pública en el gobierno. La evidencia objetiva sienta una base más firme para predecir el éxito o el fracaso de los cambios propuestos.

La acción y reacción rápidas son requisitos diarios indispensables para la política y para la creación de las políticas. La habilidad para estimar si un cambio dado puede o no alcanzar sus metas no es cuestión de creencia ni de acción rápida, más bien depende, primero, de la calidad de la evidencia acumulada para apoyar el cambio, y segundo del conocimiento general sobre la experiencia y los resultados de esfuerzos similares obtenidos en otros lugares. Es aquí donde la evaluación encuentra su oportunidad: las técnicas de ponderación usadas en la evaluación de programas representan algunas de las herramientas más poderosas disponibles para desarrollar este tipo de información<sup>2</sup>.

La evaluación, seguimiento y monitoreo contribuyen en el mejoramiento del trazado de las políticas públicas, básicamente en los siguientes tres aspectos:

- a. Responsabilidad fiscal, permite determinar mejor si los programas están logrando las metas propuestas, cómo mejorar estos programas y qué programas nuevos se podrían emprender en el futuro.
- b. Permite entender los éxitos o los fracasos de un programa.
- c. Es útil en el desarrollo del trazado de la política al permitir: la reorientación de políticas, la clarificación de los temas, la determinación de su correspondencia con el propósito, la demostración del impacto del programa, la obtención de información como apoyo al programa, y finalmente la clarificación con respecto al estado de desarrollo de la política.

La evaluación no solo es superior a la evidencia anecdótica sino que complementa acertadamente los métodos de sentido común y otras aproximaciones subjetivas. Es un aporte importante para mejorar la política pública, cualquiera que sea la dirección del cambio de esa política pública, su labor será mejor o peor con respecto al desarrollo de información útil, dependiendo de que tan bien se defina y se dirija a las necesidades del usuario.

Evaluar una política pública es apreciar los efectos atribuibles a una intervención gubernamental en un campo específico de la vida social y del entorno físico. La evaluación es por tanto, un camino, un modo de razonamiento, asumido por el

---

<sup>2</sup> Eleanor Chelimsky. La Experiencia de los Estados Unidos en la Evaluación de Programas. Documento elaborado para el Seminario sobre evaluación ex post para el sector público. Santa Marta, Colombia, noviembre 18-19, 1991.

249

analista: la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, de las políticas públicas<sup>3</sup>.

La información de la evaluación puede ser útil para tres tipos de propósitos:

- a. Para la formulación de políticas, es decir, para estimar o justificar las necesidades de un nuevo programa y diseñarlo de manera lógica, con base en experiencias pasadas.
- b. Para la ejecución de políticas, es decir, para asegurar que un programa se realice en la forma más competente en términos de costo/efectividad y de técnica.
- c. Y finalmente para la responsabilidad en la toma de decisiones públicas, es decir, para determinar la efectividad de un programa en operación, la necesidad de continuarlo, modificarlo o terminarlo y para determinar las bases técnicas de la toma de decisiones y de los informes acerca de la efectividad del programa.

Una evaluación de políticas públicas parte necesariamente de la determinación del "estado del arte" en un momento determinado, y es precisamente de esto de lo que se trata la elaboración de un diagnóstico.

### **Algunas Consideraciones Acerca del Diagnóstico de una Situación.**

Busca establecer la importancia que desde el seguimiento y evaluación de políticas públicas tiene el conocer el estado en que se encuentran los desarrollos de la intervención estatal, en términos de un reconocimiento o calificación mirando el grado de institucionalización de los postulados establecidos en la formulación general de la política, en un momento específico en el tiempo.

El diagnóstico es un análisis detallado de una situación en una zona específica en la que se ha detectado alguna manifestación sea como problema o necesidad, que llama la atención de los reponsables de la ejecución de una política. El objetivo de realizarlo es obtener una visión completa de dicha situación y su resultado resume la necesidad o situación problema detectada.

Su importancia radica en que este diagnóstico corroborará la idea del problema o necesidad identificado a priori, y su resultado arrojará la cuantificación y el dimensionamiento del problema o necesidad. Por último, a partir de éstos resultados se generarán las posibles alternativas de solución al problema o necesidad analizada. En términos diagnósticos un problema se entiende como

---

<sup>3</sup> Ives Meny, Jean Claude Thoenig. Las Políticas Públicas. Ed. Ariel, S.A. Barcelona. Versión española a cargo de Francisco Morata. Cpt. VII pg. 195.

248

establecer elementos de sincronía entre lo técnico y lo político, elementos determinantes en el diseño y formulación de las políticas públicas.

Para la integración horizontal y vertical, se propone la noción de estructuración de políticas, la cual busca dar cuenta de las distintas etapas del proceso como se debe tratar en realidad: como partes de un mismo proceso dinámico y conflictivo. El diseño y formulación (formación) de una política, depende de la capacidad de ejecución (despliegue territorial) que tenga efectivamente la organización pública. En el mismo sentido, el diseño, la formulación y ejecución de la política dependen de la capacidad de seguimiento, evaluación y control que tengan los niveles directivos y operativos de la organización.

El proceso de estructuración de las políticas públicas tiene claramente definidos dos componentes fundamentales, el primero que hace referencia a la *formación de la política* y consiste en la manera como una intención de gobierno se constituye a través de múltiples procesos de negociación y acuerdos en una formulación específica de intervención y la segunda es el *despliegue territorial* de la política pública, que es en últimas la manera como el aparato de estado asume la forma de intervención de una realidad social y desarrolla los elementos necesarios para la institucionalización de los nuevos elementos definidos en el sentido que se ha dado a la intervención.

Dentro del despliegue territorial lo que corresponde al seguimiento, evaluación y control de las políticas públicas es lo que en últimas nos permite medir el grado en que la intervención ha sido reconocida, aceptada y es realmente practicada por los distintos agentes, agencias y discursos que intervienen. Es evaluar la implementación de las políticas públicas identificando y midiendo los efectos propios de la acción definida por la política. Mirando si se han logrado los objetivos propuestos con la intención de elaborar conceptos y métodos que nos permitan describir, explicar y valorar de forma científica los resultados obtenidos por la acción gubernamental. Evaluar una política pública significa apreciar los efectos atribuibles a una intervención gubernamental en un campo específico de la vida social y del entorno físico. Es la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no de las políticas públicas. Esta perspectiva de análisis se centra más en los resultados de la actuación y de las técnicas que permitan mejorarla.

El diagnóstico del sistema de evaluación educativa en el Distrito Capital busca determinar el estado en que se encuentran los desarrollos de la evaluación educativa, en términos de un reconocimiento o calificación, mirando el grado de institucionalización de los postulados establecidos en la LEY 115, el Plan Decenal de la Educación, la Resolución 2343 de 1996, y el Decreto 1860 de 1994, que establecen el marco regulatorio en referencia a los elementos de evaluación en la educación. Marco regulatorio asumido como la expresión normativa de la política

pública de evaluación de educación institucionalmente definida por el Ministerio de Educación Nacional, como se dijo anteriormente.

**Consideraciones Acerca del Seguimiento y la Evaluación de las Políticas Públicas.**

El seguimiento y la evaluación de las políticas públicas han sido concebidos como "medios sistemáticos de aprender empíricamente y de analizar las lecciones aprendidas para el mejoramiento de las actividades en curso y para el funcionamiento más satisfactorio de una política mediante una selección rigurosa entre las distintas posibilidades de acción futura. Ello supone un análisis crítico de los diferentes aspectos del diseño y puesta en marcha de políticas y programas y de las actividades que los constituyen, su pertinencia, su formulación, su eficiencia y eficacia, su costo y su aceptabilidad para todas las partes interesadas".(OMS,1981).

El seguimiento y la evaluación de Políticas Públicas son procesos mediante los cuales se busca observar e interpretar las diferencias que pueden existir entre los valores esperados y los valores obtenidos efectivamente de una intervención estatal. Deben apartarse de los proyectos individuales para enfatizar en los procesos a través de los cuales los productos de la evaluación y el monitoreo se integran a los asuntos de gobierno. Es la aplicación de métodos sistemáticos de investigación para evaluar el diseño, puesta en marcha y efectividad de políticas y programas. Se constituyen como procesos de agregación por niveles comenzando por la unidad mínima de ejecución, los proyectos.

El seguimiento y la evaluación reflejan la capacidad que tienen los gobiernos para agregar valores públicos a la intervención estatal. Se ven siempre como fenómenos ex-post y en este sentido se puede también entender como un proceso de calificación de la consistencia observada entre valor esperado y valor obtenido.

En términos generales una política o un programa estatal se evalúan mediante conceptos a priori por una serie de factores que generalmente son cuestión de opinión, en los que prima la condición o perspectiva individual del observador, basada en su edad, sexo, raza, convicciones políticas hasta el mismo entorno en que se encuentra. Dejando así de lado el elemento de objetividad imprescindible en cualquier proceso de medición y llevando a que se tomen decisiones sin evidencia objetiva. La evidencia objetiva se torna importante por que puede conducir a un acuerdo "parcial" alrededor de cualquier asunto de gobierno además de sentar bases firmes para de alguna manera acercarse a predecir el éxito o fracaso de cualquier intervención.

Se establecen tres tipos básicos de aproximación evaluativa:

246

a.- *Correctiva*: De ajuste, se desarrolla específicamente como aporte a la formación de la política pública, proporciona información con el objeto de mejorar el comportamiento del fenómeno evaluado.

b.- *Orientadora*: Da información para toma de decisiones en referencia a actuar o no, decide si se sigue trabajando un programa o política, permite replantear los frentes de intervención estatal.

c.- *Distributiva*: Define cantidades de recursos a aplicar. Valora rendimiento de lo obtenido para ver donde asigna que.

La tipología impone una connotación valorativa de los procesos de seguimiento y evaluación que tiene diferencias en términos de la objetividad de esta. Está determinada la existencia de mayor subjetividad en la medida en que la evaluación tenga mayor carácter político. En la medida en que el seguimiento y la evaluación sean procesos objetivos de carácter técnico, muestran el grado de avance de una acción de política o el resultado de un programa o proyecto de política pública. Partiendo de esta discusión se determina la objetividad o subjetividad del seguimiento y la evaluación, estos tienen un carácter más subjetivo, dependiendo de quien evalúe. La evaluación de programas tiene un carácter más objetivo.

Existen dos tendencias en referencia al seguimiento y la evaluación de políticas públicas claramente definidas:

La escuela americana. Trabaja la evaluación de programas. La valoración la hace más en términos de variables cuantitativas. El término programa señala un conjunto de acciones más limitadas y sobre todo más definidas en términos de sus objetos y medios de operación. Perret (1996). El término política es un concepto más global y se mira desde la acción estatal en su momento más instrumental.

Los programas se ven más en términos del carácter normativo de la acción pública (afianzamiento de derechos y valores frente a un problema de la sociedad). En Francia es muy frecuente que se hable de evaluación de políticas públicas cuando en realidad se trabaja sobre evaluación de programas. El Decreto 22 de enero de 1990 hace más referencia a evaluación de programas que de políticas, "La evaluación busca identificar si los medios jurídicos, académicos y financieros puestos en marcha permiten producir los efectos esperados de la política y esperar los objetivos que le son asignados".

En los Estados Unidos en numerosos textos se ponen en oposición los términos de "policy analysis" y "program evaluation" sugiriendo que el nivel de las políticas debe ser el objeto de una reflexión más global. Teniendo un carácter más prospectivo, mientras que el análisis retrospectivo se debe hacer sobre los

La resolución # 2343 emitida por del Ministerio de Educación Nacional en junio de 1996 establece los lineamientos para que sean adoptados en todas las instituciones de educación básica, tanto privadas como estatales, el sistema de indicadores de logros curriculares. Esta resolución cumple con desarrollar lo establecido en la ley 115 artículos 78 y 148.

Los indicadores de logros son medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo, para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades del proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados. Son indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgos, datos e informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado, y nivel que en un determinado momento presenta el desarrollo humano, integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones de futuro.(creatividad, deseos de cambio, iniciativas).

Se establece a partir de un sistema, de un conjunto interrelacionado de indicadores, que permitan cruzar varios indicios y evidencias de las formas como evolucionan los procesos del desarrollo humano entre: el quehacer pedagógico, los educadores, los estudiantes y los padres de familia. (MEN resolución 2343 junio de 1996).

Los indicadores de logros se establecen por grados, de tal forma que siempre se pueda observar lo que se está obteniendo, lo que no se alcanza a obtener o lo que presenta dificultades. Se busca tener mayor claridad acerca de la razón de ser de los procesos pedagógicos y llegar a los aspectos más profundos del desarrollo humano sostenible de esta manera se puede llegar a la esencia del cambio de enfoque en las prácticas pedagógicas y evaluativas. Las pruebas tradicionales que se pueden aplicar como parte del proceso, se convierten en pistas que permiten acceder al estado de desarrollo del estudiante (y del profesor).

Cada institución educativa debe diseñar y establecer los criterios, procedimientos e instrumentos que permitan ordenar la información obtenida en los indicadores. La comunidad educativa se debe apropiar del tema de tal forma que se comprometa en la búsqueda del aprendizaje permanente, continuo. Esto incluye el trabajo realizado fuera del aula de clase.

Los indicadores de Logro deben ser tanto generales (objetivos de la legislación correspondiente, nacional) como específicos (institucional, áreas, grados). Los indicadores de logros están determinados por los conjuntos de grados que según la Ley están definidos de la siguiente manera: A-preescolar. B-conjunto de grados 1o, 2o, 3o. de educación básica. C- conjunto de grados 4o, 5o, 6o, de educación básica. D- conjunto de grados 7o, 8o, 9o, de educación básica. E- conjunto de grados 10o, 11o de educación media.

Estos conjuntos de grados se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano a nivel preescolar. Para las demás áreas se formulan desde las áreas obligatorias y fundamentales, y desde las intensificaciones y adiciones definidas en la ley 115 de 1994(Educación democrática, sexual, medio ambiente, tiempo libre).

Los indicadores de logros de los PEI (proyecto educativo institucional)deben hacer especial énfasis en la integración, estructuración, síntesis y aplicación de conocimientos, saberes, actitudes, y valores construidos en la familia, educación, ambiente y sociedad.

Con el sistema de los indicadores de logros se puede observar la posibilidad y conveniencia de integrar, correlacionar, articular o fusionar áreas según los niveles desarrollo humano o periodos de formación determinados en el calendario académico a través de los proyectos pedagógicos. Estos proyectos deben propender por generar cambios en las concepciones existentes acerca de la comunidad educativa, especialmente en los docentes, de manera que ello se exprese en la formación integral de los estudiantes y en la elaboración de los programas fundamentales, obligatorios y optativos orientados para tal fin.

Estos últimos no requieren un tiempo específico dentro de la jornada académica pero si es imprescindible que se establezcan espacios para su realización. Todo el proyecto educativo debe adaptarse a las necesidades específicas del entorno particular, y las transformaciones en el conocimiento, la ciencia y la tecnología, así como, los factores que favorecen el desarrollo de la personalidad.

La evaluación del rendimiento escolar establecida en el Decreto 1860 de 1994, en desarrollo de la ley 115 de 1994, establece los criterios para la evaluación del rendimiento escolar y la promoción de los alumnos. Se entiende que los procesos educativos deben conllevar también una nueva visión de la evaluación y de las prácticas evaluativas. Los procesos de formación y de evaluación deben ser abiertos y dinámicos centrados en el impacto que el quehacer pedagógico genera sobre las diferentes áreas del desarrollo humano.

La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes que respondan a estas características. Estos informes deben permitir tener claridad sobre el avance en la formación de estudiante y el profesor de tal manera que permita proponer acciones para continuar adecuadamente el proceso formativo.

Cada institución deberá mantener un registro de observación pedagógica que permita:

- 1- Determinar la obtención de los logros definidos en el PEI.
- 2- Definir el avance en la adquisición de los conocimientos.
- 3- Estimular el afianzamiento de valores y actitudes.
- 4- Favorecer en los alumnos el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

- 5- Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje.
- 6- Contribuir con la identificación de limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo.
- 7- Ofrecer a los alumnos la posibilidad de aprender del acierto, el error, y la experiencia.
- 8- Proporcionar al docente y a los docentes directivos, información para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.

### **Consideraciones Generales Acerca de la Estructuración de las Políticas Públicas.**

Las políticas públicas deben ser comprendidas como el vector que sintetiza el conjunto de proposiciones, decisiones y operaciones dinámicas e interdependientes entre actores políticos, sociales e institucionales, a través de las cuales se busca imprimir un determinado rumbo a la sociedad. Por su naturaleza, las políticas siempre encarnan un proyecto de dirección política y un proyecto de dirección ideológica particular (intenciones de gobierno). No solo dan cuenta de la mayor o menor intensidad con que los gobiernos y dirigentes públicos aplican los recursos a su disposición con el propósito de influir sobre la evolución de los acontecimientos. También confieren visibilidad al trayecto que efectivamente siguen o deben seguir los actores sociales e institucionales en desarrollo de una decisión y una acción de gobierno, para al logro de un propósito específico (acciones de gobierno). (Medellín, 1996, p37).

El proceso de convertir las intenciones de gobierno en acciones está en la capacidad que tienen las organizaciones públicas de manejar y controlar condiciones propias de su actuar tales como (Ramió, Ballart, 1995):

- a) el entorno complejo en el que se desenvuelven, ya que las políticas y programas públicos están sujetos a múltiples presiones de todo tipo,
- b) la multiplicidad de valores e intereses en los procesos de decisión política, lo que se traduce en objetivos generales y abstractos, confusos y hasta contradictorios, e implica una dificultad objetiva a la hora de intentar medir y evaluar la actividad de la organización pública,
- c) las demandas de mayor apertura y visibilidad, en general, responsabilidad por lo hecho y por los actos seguidos, suponen reforzar los mecanismos que garantizan la consistencia en el tiempo, la equidad, la justicia y la igualdad en el trato de los casos individuales,

Es lograr la integración horizontal (a nivel de las propias organizaciones) y vertical (en lo que implican sus relaciones con el entorno) de las políticas, así como

una situación existente que exige cambios y una necesidad como alguna brecha que no está siendo atendida específicamente.

Para obtener un buen diagnóstico no solo se debe determinar el área de estudio específicamente sino también se deben establecer las posibles fuentes de información que sean útiles en la identificación y definición del problema. En este orden son de utilidad datos estadísticos generales de carácter local, regional o nacional y los datos obtenidos como resultado de la aplicación de entrevistas o encuestas con las comunidades afectadas u objeto de estudio.

Un punto de partida importante para la identificación de los problemas o necesidades es situarse en el marco general dado por las políticas públicas definidas según el asunto del que se esté tratando, los propósitos de política pública, los objetivos de programas o proyectos y los lineamientos generales del sector. Así comparando la situación esperada establecida en los elementos de política pública descritos, con los hallazgos encontrados en el terreno analizado es posible detectar los problemas o necesidades que limitan el logro de las metas deseadas.

Existen otras herramientas o instrumentos más elaborados como son los cuestionarios o las encuestas, que ayudan entre otras cosas, a identificar puntos cruciales en la implementación de las políticas trazadas además de permitir focalizar y monitorear percepciones de la gente.

Para el desarrollo del "Diagnóstico de la Evaluación Educativa en el Distrito Capital" se utilizó el método de encuestas de pregunta abierta y entrevistas, mecanismos considerados como óptimos con el fin de determinar los problemas y necesidades y permitir detectar elementos de carácter propositivo de sistemas novedosos de evaluación.

**Metodología inicial propuesta**

La estrategia metodológica propuesta inicialmente para levantar la información necesaria para la elaboración del Diagnóstico del Sistema de Evaluación Educativo, comprendió :

1. Una propuesta al IDEP para la contratación de una firma experta en aplicación de encuestas y manejo estadístico de datos.
2. Revisión del marco legal que rige la evaluación educativa.
3. Elaboración de preguntas guías para el diseño de los instrumentos de la encuesta
4. Elaboración del directorio de instituciones educativas privadas y oficiales de Santa Fe de Bogotá.
5. Elaboración de muestra estratificada de instituciones con sus respectivas matrices.

## 6. Elaboración de matrices para sistematización de información relevante de PEIs y de sistemas de evaluación educativa.

A partir de estas primeras aproximaciones a las fuentes de información, el Equipo estableció dos puntos respecto a las estrategias metodológicas:

1. Imposibilidad de aplicar una encuesta de preguntas cerradas para ser valorada en términos cuantitativos. Dado que los maestros muestran resistencia a aspectos centrales del sistema de evaluación mencionado en relación con los docentes. Sus respuestas serían poco confiables para diagnosticar la aplicación del sistema evaluativo.

De la prueba piloto de la encuesta se puede concluir que los maestros en muchas ocasiones utilizan formalmente los nuevos criterios, pues en la práctica continúan aplicando los viejos métodos de evaluación a los estudiantes. Por ejemplo, lo que antes se llamaban "objetivos", hoy siguen siendo utilizados bajo el nombre de "logros", en un uso mecanicista de la norma.

Por tal razón, el Equipo de Investigación adopta una encuesta de preguntas abiertas que permita establecer la apropiación conceptual de los elementos que componen el nuevo sistema de evaluación.

2. Debido a que los PEIs no consignan, en general, los criterios y enfoques de la evaluación a docentes y alumnos, el Equipo de Investigación adopta la entrevista individual y grupal como estrategia básica para obtener este tipo de información.

### **Metodología desarrollada**

Por las consideraciones anteriores, la forma de aproximación a la valoración del grado de implementación de la política de evaluación escolar para el Distrito Capital, está determinada por la calidad de la información que pueda ser obtenida directamente de los actores comprometidos en el proceso. Se decide la aplicación de una encuesta y la elaboración de entrevistas no dirigidas.

La encuesta aplicada se trabajó con preguntas abiertas con el objeto de dar mayores posibilidades de respuesta debido al tipo de asunto que se está tratando de identificar y la población objeto que era necesario entrevistar, este tipo de preguntas requiere para facilitar su análisis estadístico ser cerradas y valoradas de manera que pueda cuantificarse y analizarse las respuestas., Por este motivo se hace necesaria la construcción de una encuesta tipo con las respuestas esperadas para cada una de las preguntas y se establece una escala de valoración que permite medir la proximidad o no a la respuesta esperada. A continuación se realizan algunas consideraciones en torno a la validez en el uso

de este tipo de instrumentos para aproximarse a problemáticas como la que nos ocupa.

**La Encuesta en la investigación social**

Pocos procedimientos de investigación social son tan populares y conocidos como la encuesta, convirtiéndose actualmente en la técnica mas utilizada . Sus resultados sobre temas diversos son motivo de discordia en los mas diversos ámbitos, pasando por los académicos y políticos.

Una encuesta es en ultimas una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo mas amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos escandalizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones de una variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

Al comparar los logros teóricos de los grandes científicos sociales, que llevaron a cabo su labor de investigación en condiciones materiales precarias, con lo logrado por los investigadores sociales en estas ultimas décadas donde se ha generalizado el uso de complejos medios tecnológicos y burocráticos, se podría concluir apresuradamente que quizá no sean necesarios los medios actuales para llevar a cabo un trabajo teórico creativo e innovador. Sin embargo, semejante conclusión merece dos objeciones. Primero, habrá que convenir en que cuando un investigador no tiene capacidades geniales, situación en la que nos encontramos la mayoría de investigadores, lo mejor que se puede hacer es disponer de buenas herramientas de investigación sea posible encontrar para llevar a cabo su trabajo con rigor y precisión.

Segundo, puede ser conveniente recordar que algunos de los padres fundadores realizaron encuestas sociales, o al menos lo intentaron. Marx, cuya preocupación por recurrir a la observación empírica de los fenómenos sociales esta fuera de duda, en 1880 implemento un cuestionario dirigido a los obreros franceses, bajo el sustento que solo los obreros podían describir con completo conocimiento de causa los males que soportaban. Weber, mostró gran interés por las encuestas sociales aplicándolas en estudios sobre las condiciones de trabajo y de vida en el mundo rural, y la actitud de los trabajadores industriales hacia su situación de trabajo.

En realidad , la investigación a través de encuesta se inicia prácticamente al tiempo que se establecen los cimientos de la sociología científica. Los investigadores, Quetelet y Le Play, fueron los primeros en intentar medir cualidades morales y encontrar indicadores de bienestar social de los hogares. El empirismo y utilitarismo ingles, Booth promovió una gran encuesta sobre la clase obrera londinense, constituyéndose en la máxima expresión reformista de encuesta social. Todo el movimiento de encuestas sociales generado obedecía a

la preocupación de una clase media profesional que intentaba entender y corregir los desajustes sociales de los procesos de industrialización y urbanización, y a los intentos de reformar la sociedad.

Recientemente, en los años treinta y cuarenta el desarrollo de la investigación de mercados y de opiniones en USA, fueron los elementos que difundieron y popularizaron un nuevo estilo de trabajo en el campo de las ciencias sociales empíricas. Este impulso proveniente desde la esfera privada alcanzo rápidamente gran popularidad en el campo de los estudios electorales a partir de muestras pequeñas. Surgía así entonces un estilo de investigación sociológica en las universidades americanas que combinaba la preocupación por el análisis sociológico con la practica de la investigación empírica a través de encuestas.

El contenido básico a través de la investigación con encuestas se fundamenta en que la sociedad necesita conocer el cuando, el donde, el quien, el cuanto, el como y el porque de numerosos fenómenos que van apareciendo en su seno.

El interés por este conocimiento no solamente es privado sino publico. Por consiguiente, no es raro encontrar tratamiento de los mas diversos temas mediante este mecanismo o instrumento: organizaciones, cultura, educación, estructura social, medio ambiente, economía, empleo, política, servicios públicos y sociales.

La encuesta sobre un tema especifico permite obtener tanto hechos objetivos como subjetivos, ya que las preguntas que se realizan aluden a lo uno y otro. Las de hecho, se realizan para obtener información sobre datos comprobables referidos al sujeto entrevistado o a personas, grupos o instituciones que el sujeto pueda conocer. Las subjetivas, abarcan un amplio espectro de opiniones, actitudes, intenciones, valores, juicios, sentimientos motivos, aspiraciones, expectativas, que aunque no son indirectamente comprobables, no por ello son menos reales y determinantes de un comportamiento. Un tercer grupo de preguntas posibles, son aquellas relacionadas o que hacen referencia a conocimientos sobre temas concretos o recuerdos de acontecimientos pasados.

De acuerdo a lo anterior, es decir a la amplitud de temas posibles a tratar en relación con la especificidad de las preguntas, se deduciría que prácticamente todo fenómeno social puede ser estudiado a través de la encuesta. Sin embargo, no siempre es posible, puesto que la investigación social por medio de la encuesta es aconsejada en casos de determinados aspectos de la realidad social y del comportamiento humano.

Su bondad, radica en que es una de las escasas técnicas disponibles para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos, que pueden adaptarse para obtener información generalizable de casi cualquier grupo de población, que permite recuperar información sobre hechos pasados de los entrevistados, y que poseen una gran capacidad para estandarizar datos facilitando su posterior

análisis estadístico univariable y multivariable. En últimas, es posible deducir los dos rasgos más sobresalientes de la técnica y análisis de encuestas como son: su capacidad para estructurar datos y su elevada eficiencia para obtener información.

Sin embargo, como ocurre con toda técnica de investigación social, la encuesta tiene sus puntos débiles y fuertes. Por consiguiente, cada investigación en particular reclama su propia técnica, y cuando es posible puede resultar muy provechoso la utilización complementaria de dos o más técnicas de investigación. Las encuestas se apoyan fundamentalmente en dos grandes tipos de teorías. Por un lado, la matemática rigurosa, el teorema del límite central y su correlato, la ley de los grandes números, en la teoría de las probabilidades y en la teoría del muestreo. Por otro lado, las encuestas descansan en una teoría sociopsicológica de la comunicación, en la entrevista o conversación entre dos interlocutores.

Aunque la encuesta mediante entrevista personal es la forma más utilizada, la disponibilidad logística de recursos y los procesos de modernización tecnológica de las sociedades la condicionan haciendo que se recurra a otras formas tales como: encuesta por correo, encuesta telefónica y la encuesta mediante cuestionario autoadministrado.

Se pueden distinguir cinco grandes bloques de tareas en la realización de la encuesta. En primer lugar, hay que formular con precisión los objetivos de la investigación, establecer las hipótesis, delimitar variables, operacionalizar conceptos y diseñar la muestra. En segundo lugar, se formulan las preguntas y se elabora el cuestionario que se ha de aplicar a los sujetos incluidos en la muestra. A continuación, se prepara el trabajo de campo y se procede a la realización de las entrevistas. En cuarto lugar, se procede al procesamiento de la información obtenida en la fase anterior, lo que comporta, en el caso de las encuestas por medio de cuestionarios estandarizados, una serie de operaciones bastante complejas que finalizan en la preparación de las tablas de resultados. En la última etapa, se procede al análisis de los resultados y se prepara el informe final.

La entrevista es el instrumento más importante utilizado en la investigación. La entrevista, como conversación con un propósito entre dos interlocutores es una situación bastante trivial y universal de la que toda persona tiene la suficiente experiencia para poder participar bien sea como interrogado o interrogador. Las entrevistas atendiendo se pueden clasificar de diferentes modos siguiendo en términos generales tres criterios: no dirigidas (cualitativas, no estructuradas), intensivas o en profundidad y por medio de cuestionario estandarizado; oral y por escrito o autoadministrada; e individuales o de discusión en grupo.

El cuestionario es el instrumento más utilizado para la obtención de datos en los estudios de sociología empírica. La función del cuestionario en el proceso de una investigación social es doble. Por un lado, pretende colocar a todos los

entrevistados en la misma situación psicológica y, por otro lado, mediante un sistema de notaciones simples, facilita el examen y asegura la comparabilidad de las respuestas.

El cuestionario ocupa un lugar preciso en el proceso global de la investigación. Se debe construir después de haber formulado los temas de la investigación, de haber explicitado sus objetivos y de haber redactado las preguntas que se vayan a realizar. Si se tienen claros los objetivos de la investigación, será mas fácil decidir y escoger las preguntas que conviene realizar.

Una vez delimitado el objetivo general de la investigación hay que desarrollar los objetivos específicos de tal modo que se puedan definir los tipos de información que se necesitan obtener. Las preguntas en una entrevista tienen la doble función de tratar de trasladar los objetivos de la entrevista a un lenguaje familiar para los entrevistados, y de ayudar al entrevistador a que logre un alto nivel de motivación en el entrevistado para que se avenga a realizar la entrevista.

Una de las principales decisiones que se tomó fue en torno a la formalización de las preguntas, se relaciona con la forma de la respuesta: estos es, si el entrevistado ha de responder en sus propias palabras o, por el contrario, debe de seleccionar de una serie preasignada de categorías la respuesta que mejor se aproxima a su opinión. Si ocurre lo primero, se trata de preguntas abiertas, y si ocurre lo segundo, se trata de preguntas cerradas.

- Por lo que se refiere a los objetivos de la entrevista, el principio básico que se formula es que la pregunta cerrada suele ser mas útil cuando el objetivo es clasificar a los entrevistados, esto es, cuando se pretende que expresen su acuerdo o desacuerdo con un determinado punto de vista. Pero si el objetivo de la encuesta va mas allá de la mera clasificación de la población, e incluye el deseo de conocer algo sobre el marco de referencia de los entrevistados o del proceso por el que han llegado a sustentar sus puntos de vista particulares, lo mas apropiado es formular una pregunta abierta.

Al considerar el nivel de información de la población, se puede decir de manera general que la pregunta abierta suministra una oportunidad para que el entrevistador compruebe el grado de información o la ambigüedad de los entrevistados, mientras que la pregunta cerrada no lo permite.

La encuesta no es solo la técnica de investigación social mas utilizada por la sociología empírica, sino también la mas debatida. Tiene tantos defensores como detractores, aunque hay que reconocer que muchos de estos últimos acaban utilizándola en alguna u otra ocasión. Como toda técnica de investigación, tiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles, y ofrece resultados cuanto mejor se adaptan los objetivos de la investigación a las propias posibilidades analíticas de la encuesta, tal como se ha visto. Los resultados que se obtengan mediante unas

encuestas serán tanto mas validos y mas fiables, cuanto mas rigor y cuidado se hayan desplegado en la realización de cada una de las fases que componen esta forma de investigación.

A pesar de su popularidad y amplia utilización, diversos aspectos centrales en la investigación por encuestas, tales como la dinámica entrevistador-entrevistado, efectos de los cambios de palabras de las preguntas en las respuestas, contexto de la entrevista, etc., han sido escasamente investigados, por lo menos no suficientemente como el amplio uso de las encuestas merece. Por eso son muchos los autores que las encuestas se utilizan en exceso, y que los sociólogos debieran diversificar mas sus técnicas de obtención y análisis de datos.

### Distribución espacial de la muestra

El universo o población entendido como el conjunto de elementos objeto del estudio<sup>4</sup>, centros educativos<sup>5</sup>, debió ser en principio acotado<sup>6</sup> para poder iniciar el proceso de muestreo y conocer así las unidades que finalmente lo compondrían. Por consiguiente, las unidades del universo acotado constituyeron el marco del cual se extrajo la muestra, resultando un total de 1.074 centros educativos oficiales del orden distrital.

Recurriendo al muestreo aleatorio simple y partiendo de un conjunto listado de elementos de la población, se seleccionaron aleatoriamente N elementos para conformar la muestra. Esta selección se llevó a cabo de tal manera, que cada elemento de la población tuviera igual probabilidad de ser incluido en la muestra.

Sabemos, a través de la teoría del muestreo, que un número suficientemente grande de casos tomados aleatoriamente de un universo o población presenta, con casi toda seguridad, los mismos caracteres que el universo o población. Tanto por la ley de cálculo de probabilidades que rige la teoría de las muestras como por el propio sentido común, se supone que cuanto mayor sea el número de elementos considerados más seguro será el resultado.

Sin embargo, en general se puede afirmar que se utiliza la muestra que mejor represente el universo de trabajo con los medios materiales y económicos de que se dispone. Por lo tanto, una veces será suficiente seleccionar pocas unidades para obtener una buena representación del universo de trabajo, y otras será necesario recurrir a muestras grandes para alcanzar márgenes de precisión deseados.

4 Si bien el objeto de estudio está personalizado por los educadores, como mejores voceros de la triada integral profesores-alumnos-padres de familia, para todos los efectos el PEI refleja la intencionalidad educacional que se desarrolla al interior de un centro educativo.

5 Según un listado suministrado por la Secretaría de Educación Distrital, 3.071 entre oficiales y privados distribuidos en las diferentes modalidades de jornadas.

6 Acotar el universo significa concretar perfectamente la población que será objeto de estudio.

**DISTRIBUCION ESPACIAL DE LA MUESTRA  
CALIFICACION DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO**

En este sentido, como el caso que nos ocupa está representado por una población finita no muy grande y plenamente identificada (amplitud de 1.074 centros educativos), se estableció un margen de error del 10% y una confiabilidad del 95.5%<sup>7</sup>, conformándose finalmente un tamaño muestral de ( 95 ) planteles o instituciones.

Una vez establecido el tamaño muestral, el paso siguiente consistió en afijar o distribuir la muestra considerando como conglomerado las diferentes localidades (19 en total) donde se ubican los colegios y/o escuelas distritales. Para tal efecto, se dividió el tamaño de la muestra entre el número de conglomerados, lo que arrojó un total de 5 para cada conglomerado o localidad<sup>8</sup>.

### **Cuestionario de preguntas aplicadas en la encuesta**

1. En que consiste un proceso educativo?
2. Que es una evaluación?
3. En que consiste un proceso de evaluación?
4. Que es evaluación por procesos?
5. Que tipo de evaluación utiliza?
6. Defina los tipos de evaluación utilizada
7. Que entiende por logro?
8. Que entiende por indicadores de logro?
9. Qué elementos mide los indicadores de logro?
10. En que consiste el proceso de elaboración de indicadores de logros?
11. Para que se evalúa?
12. A quién evalúa?
13. Que hace con las evaluaciones o para qué sirven?
14. Cómo utiliza o qué apoyo le brinda el diario de aula?

### **Respuestas encuesta tipo utilizadas como patrón de calificación de las encuestas**

#### **1. Proceso educativo**

Conjunto de fases para la construcción de conocimiento. Un proceso educativo incluye formas de enseñanza caracterizadas tanto por elementos reconocibles y determinados para alumnos y educadores como elementos encubiertos con reglas implícitas que se dan en el proceso mismo de interacción entre educadores y

---

<sup>7</sup> En general, se puede aceptar, en las ciencias sociales, trabajar con un nivel de confianza del 0.95 ya que precisiones mayores suelen ser innecesarias y, por otra, parte, elevan considerablemente el tamaño de la muestra. Cuando se habla de un nivel de confianza del 0.95, se interpreta en el sentido de que la estimación deducida de la aplicación de la muestra en ausencia de sesgos, en el 95% de los casos se ajusta a la realidad.

<sup>8</sup> El criterio considerado para la afijación se conoce como simple, y consiste en asignar a cada estrato o conglomerado un número igual de encuestas.

DATOS FINALES

LOCALIDAD	PLANTEL	JORNADA	CALENDARIO	NIVEL	Preg1	Preg2	Preg3	Preg4	Preg5	Preg6	Preg7	Preg8	Preg9	Preg10	Preg11	Preg12	Preg13	Preg14
1	Centro Educativo Distrital Babilonia Tober	Tarde	A	B	2	3	1	1	2	1	2	2	3	2	1	1	2	3
1	Colegio Distrital Agustín Fernández	Mañana	A	B	3	1	1	3	2	2	1	3	2	1	1	3	2	3
1	Colegio Distrital Agustín Fernández	Tarde	A	B	1	2	2	0	2	1	2	3	0	0	0	0	0	0
1	Colegio Distrital Agustín Fernández	Noche	A	B	1	1	2	1	2	2	2	1	1	0	3	2	0	1
1	Colegio Distrital Aquileo Parra	Noche	A	B	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	0
2	Centro Educativo Distrital Plan Padmos S.	Mañana	A	PREE	3	1	1	2	2	2	2	3	1	1	2	1	2	1
2	Centro Educativo Distrital San Isidro	Noche	A	A	2	3	3	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	0
2	Colegio Distrital Simón Rodríguez	Mañana	A	B	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	2	3	2	3
2	Colegio Distrital Simón Rodríguez	Tarde	A	B	2	2	0	1	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3
2	Colegio Distrital Simón Rodríguez	Noche	A	B	1	2	1	1	3	1	2	2	2	1	2	3	3	3
3	Colegio Distrital Antonio José de Sucre	Noche	A	B	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	2	1	1
3	Colegio Distrital Antonio José de Unbe	Mañana	A	B	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	3	2	1
3	Colegio Distrital Antonio José de Unbe	Tarde	A	B	1	1	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	2	3
3	Colegio Distrital Antonio José de Unbe	Noche	A	B	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3
3	Colegio Distrital Jorge Soto del Corral	Mañana	A	B	2	2	2	1	2	3	2	1	2	1	2	3	3	3
4	Centro Educativo Distrital Los Alpes	Mañana	A	B	2	2	2	1	2	3	2	1	2	1	2	3	2	3
4	Centro Educativo Distrital Los Alpes	Noche	A	B	2	1	3	2	2	2	3	1	3	2	2	3	2	1
4	Centro Educativo Distrital Montebello	Tarde	A	PREE	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	0
4	Centro Educativo Distrital Provincia de Qu	Tarde	A	B	1	1	2	0	1	0	1	1	1	3	1	1	1	0
4	Centro Educativo Distrital Rafael Nuñez	Mañana	A	B	1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	1	0
4	Centro Educativo Distrital Rafael Nuñez	Tarde	A	B	2	1	3	2	3	1	2	2	1	1	1	2	2	3
5	Centro Educativo Distrital Brasilia	Tarde	A	B	1	2	1	0	3	0	2	1	1	1	1	2	2	3
5	Centro Educativo Distrital El Virrey José	Mañana	A	PREE	1	1	1	0	3	0	2	2	1	0	1	1	1	3
5	Centro Educativo Distrital La Aurora	Tarde	A	B	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1
5	Centro Educativo Distrital Miguel de Cervant	Mañana	A	B	1	2	2	3	2	0	1	1	2	2	1	1	3	1
5	Centro Educativo Distrital Miguel de Cervant	Tarde	A	B	1	2	1	0	2	1	1	1	2	2	1	1	3	1
6	Centro Educación Distrital Isla del Sol	Mañana	A	PREE	1	1	1	1	2	1	2	1	3	2	2	3	3	0
6	Colegio Distrital José María Córdoba	Mañana	A	B	3	3	1	2	2	1	3	2	2	1	3	1	0	1
6	Colegio Distrital José María Córdoba	Tarde	A	B	2	2	3	2	2	1	2	0	1	1	2	1	1	0
6	Colegio Distrital José María Córdoba	Noche	A	B	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	3
6	Colegio Distrital Noct. Antonio Ricaurte	Noche	A	B	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	3
7	CEDID San Pablo Bosa	Mañana	A	B	2	2	3	1	3	1	3	3	1	2	2	1	3	3
7	CEDID San Pablo Bosa	Tarde	A	B	2	3	2	0	0	0	1	0	1	2	1	1	1	0
7	CEDID San Pablo Bosa	Noche	A	B	3	3	2	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Centro Educativo Distrital Carlos Albán HO	Mañana	A	PREE	2	3	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	Centro Educativo Distrital Carlos Albán HO	Tarde	A	PREE	1	3	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
8	CEDID Alfonso López Pumarejo	Mañana	A	B	3	0	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
8	CEDID Alfonso López Pumarejo	Tarde	A	B	3	3	3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	CEDID Rodrigo de Trana	Mañana	A	B	1	0	2	3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
8	CEDID Rodrigo de Trana	Tarde	A	B	2	3	2	3	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Centro Educativo Distrital Básica JFK	Tarde	A	B	1	1	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
9	CEDIT Internacional	Mañana	A	PREE	2	1	2	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
9	CEDIT Internacional	Tarde	A	PREE	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Colegio Departamental Interado de Fontibón	Mañana	A	B	2	0	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Colegio Departamental Interado de Fontibón	Tarde	A	B	1	3	2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Colegio Departamental Interado de Fontibón	Noche	A	B	2	2	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
10	Bachillerato Integral IDIPRON	Completa	A	B	2	3	2	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
10	CEDIT Tabora	Mañana	A	B	2	0	2	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
10	CEDIT Tabora	Tarde	A	B	2	3	2	3	0	0	1	1	1	2	3	3	1	0
10	Centro Educativo Distrital Antonio Villavi	Noche	A	B	1	3	2	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Centro Educativo Distrital Flondablanca	Tarde	A	B	2	0	2	3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Centro Educativo Distrital Alberto Lleras	Mañana	A	B	2	3	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Centro Educativo Distrital Alberto Lleras	Tarde	A	B	1	3	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Centro Educativo Distrital El Salitre	Mañana	A	PREE	1	3	3	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
11	Centro Educativo Distrital El Salitre	Tarde	A	PREE	1	0	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1

233

11	Centro Educativo Distrital La Gaitana	Mañana	A	B	3	1	2	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	0
12	Colegio Distrital Eduardo Carranza	Tarde	A	B	1	1	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
12	Colegio Distrital Helandía Mejía-Hijos	Mañana	A	B	2	3	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
12	Colegio Distrital Helandía Mejía-Hijos	Tarde	A	B	1	1	2	0	2	0	1	1	1	0	1	1	1	1
12	Colegio Distrital Jorge Eliecer Gaitán	Mañana	A	B	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1
12	Colegio Distrital Jorge Eliecer Gaitán	Tarde	A	B	1	1	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
13	Colegio Distrital Eduardo Santos	Tarde	A	B	2	2	2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
13	Colegio Distrital Manuela Beirán	Noche	A	B	2	0	2	2	0	2	1	1	1	0	1	1	1	0
13	Colegio Distrital Alfonso López Pumarejo	Mañana	A	FREE	1	3	2	1	0	2	1	1	0	2	1	1	1	1
13	Colegio Distrital Antonio Nariño	Mañana	A	FREE	2	2	2	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
13	Colegio Distrital Instituto Salas Niño Jesús	Mañana	A	FREE	3	2	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
14	Centro Educativo Distrital Ricaurte	Mañana	A	FREE	2	2	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
14	Centro Educativo Distrital Ricaurte	Tarde	A	FREE	1	0	2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
14	Colegio Distrital Menorah	Mañana	A	B	1	0	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
14	Colegio Distrital Menorah	Tarde	A	B	1	3	3	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
14	Escuela Distrital Antonio Ricaurte	Mañana	A	FREE	1	3	2	3	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
14	Escuela Distrital Antonio Ricaurte	Tarde	A	FREE	1	0	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
15	CEDIT Francisco de Paula Santander	Tarde	A	B	1	1	1	3	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
15	CEDIT Jaime Pardo Leal	Tarde	A	B	1	1	1	1	0	2	1	1	1	2	1	1	1	1
15	Colegio Distrital Atanasio Girardot	Mañana	A	B	1	1	2	1	0	2	1	1	1	1	1	0	1	0
15	Colegio Distrital Atanasio Girardot	Tarde	A	B	1	3	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
15	Colegio Distrital Guillermo León Valencia	Tarde	A	B	1	3	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1	1	1
16	Centro Educativo Distrital El Jazmín	Tarde	A	B	1	1	2	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Centro Educativo Distrital España	Mañana	A	B	2	1	2	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Centro Educativo Distrital José Manuel Res	Tarde	A	B	2	3	2	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
16	Colegio Deptal. Siberia Espinosa D.	Mañana	A	B	0	1	2	1	0	2	1	1	0	2	3	3	1	1
16	Colegio Deptal. Siberia Espinosa D.	Tarde	A	B	3	3	2	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
17	Centro Educativo Distrital La Concordia	Tarde	A	B	1	3	2	3	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
17	Centro Educativo Distrital La Concordia	Noche	A	B	1	2	2	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Escuela Distrital La Concordia	Mañana	A	FREE	1	2	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	0
17	Escuela Distrital La Inmaculada	Mañana	A	FREE	1	2	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Escuela Distrital La Inmaculada	Tarde	A	FREE	2	3	3	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
18	Centro Educativo Distrital Alejandro Obreg	Mañana	A	FREE	2	1	2	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
18	Centro Educativo Distrital Antonio Barava	Mañana	A	FREE	2	1	2	3	0	2	1	1	1	0	1	1	1	0
18	Centro Educativo Distrital El Libertador	Tarde	A	B	1	1	1	1	0	2	1	1	0	1	1	1	1	1
18	Centro Educativo Distrital Quiroga Alianza	Mañana	A	B	1	1	2	1	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
18	Centro Educativo Distrital Quiroga Alianza	Tarde	A	B	1	3	2	3	0	2	1	1	1	0	1	1	1	1
19	CEDID Guillermo Cano Isaza	Mañana	A	B	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	1	0
19	CEDID Guillermo Cano Isaza	Tarde	A	B	2	3	2	3	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1
19	CEDID Guillermo Cano Isaza	Noche	A	B	1	3	2	3	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1
19	Centro Educativo Distrital Amorizadora Alta	Mañana	A	FREE	3	1	3	2	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1

232

alumnos. Estos elementos determinan las formas de valoración del propio proceso educactivo.

## **2. Evaluacion**

La evaluación es un proceso de conocimiento de los avances, dificultades y características en el rendimiento de los alumnos con respecto al código ético y moral, los procesos psicológicos y los conceptos y datos mínimos de cada área del conocimiento. La evaluación es siempre un conocimiento de valor subjetivo, jamás objetivo y preciso.

La evaluación del rendimiento escolar o evaluación de los alumnos está constituida por un conjunto de diagnósticos formulados en relación con las capacidades y su desarrollo, los avances en el logro de los conocimientos y los éxitos y dificultades en los diversos dominios o componentes del desarrollo personal atribuibles a las acciones pedagógicas que la institución haya efectuado con y para ellos. Por consiguiente, al ser un conjunto de diagnósticos formulados, busca acabar con las eternas notas, certificados cuantitativos y otros instrumentos que no son más que medios para recoger información y luego llegar a lo definitivo, la valoración cualitativa. En este sentido, el conocimiento final subjetivo es lo trascendental.

Es la cultura de creer en las personas (docentes) y no la cultura de creer en los resultados de los instrumentos (pruebas objetivas), lo que se debe rescatar hoy para que los nuevos códigos morales y éticos sean construidos y no impuestos por quienes se creen poseedores de la verdad, error que ha llevado a más de una generación a cometer crímenes en nombre de una verdad que creían poseer.

## **3. Proceso de evaluación**

Recorrido necesario para obtener una mirada integral del grado de apropiación y desarrollo en los alumnos de las dimensiones intelectual, cultural, valorativa y emocional. Facilita conocer la manera como el proceso educativo es comprendido y apropiado por el alumno e incluso llega a determinar las jerarquizaciones y los ritmos de aprehensión de los conocimientos.

El informe de la evaluación debe ser cualitativo, integral, continuo y descriptivo. La separación entre evaluación sin tocar y de promoción es básica para planear, ejecutar y balancear toda propuesta de evaluación de los alumnos que se vaya a implementar en las instituciones educativas. Es de esperar que estas propuestas cuestionen la objetividad y potencien desarrollos intersubjetivos y transubjetivos, indicando que los seres humanos construyen permanentemente nuevos modelos de explicación, teorías, escalas de valores, creencias y códigos éticos, de acuerdo con los avances de la ciencia, tecnología y artes.

**12. Objeto de la evaluación**

El proyecto educativo institucional, incluyendo el curriculum, maestros, alumnos, estrategias de enseñanza y recursos educativos.

**13. Uso de las evaluaciones**

La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes que respondan a estas características. Estos informes deben permitir tener claridad sobre el avance en la formación del estudiante y el profesor, de tal manera que permita proponer acciones para proseguir adecuadamente el proceso formativo.

Esta información deberá mantenerse en un archivo de fácil consulta de manera que se pueda revisar cotidianamente y retroalimentar tanto el proceso educativo del educando como el institucional, permitiendo así un seguimiento de los avances individuales de los alumnos y facilitando la autoevaluación de los maestros.

**14. Utilidad del diario de aula**

El maestro evalúa continuamente a través de la interacción cotidiana y de las realizaciones del alumno, y determina la dinámica de desarrollo del alumno individualizándolo. Por lo tanto, en desarrollo de éstos procesos y para su verificación es imprescindible contar con la ayuda del diario de aula.

**Escalación de las respuestas**

Las escalas se consideran instrumentos de medida y están basadas en la idea de clasificación aprovechando tanto las propiedades semánticas de las palabras como las características de los números.

Normalmente, las respuestas obtenidas de un interrogante planteado se consideran como un indicador de la variable que se trata de medir, por lo que requieren de un ordenamiento. En términos de gradientes ordinales, se acostumbra señalar una serie de categorías para etiquetar o clasificar las respuestas, bien sea por autoposicionamiento de quien responde como por posicionamiento exógeno y expost de quienes califican y hacen las veces de jurado.

Una vez obtenidas las respuestas al cuestionario se eligió la segunda vía mencionada, variante que obligó a diseñar un patrón de calificación que bien podría considerarse como "óptimo", es decir, "lo que debería ser". Este patrón de respuestas tipo fue jerarquizado mediante un valor para cada una de las escalas

consideradas<sup>9</sup>, siendo: no responde (0), muy inadecuada (1), regular (2), y muy adecuada (3)<sup>10</sup>.

El procedimiento de calificación consistió en leer cada respuesta de su respectiva pregunta, la cual era contrastada respecto al patrón por dos (2) jurados que la calificaban de acuerdo a la escala. En caso que existiera discrepancia respecto a la calificación y para flexibilizar la rigidez conceptual de "lo deseado", la solución buscada fue dejar que primara aquella que fuera más alta. Para aprovechar las características que otorgadas por los números en cuanto posibilitan la medición<sup>11</sup>, se recurrió a obtener frecuencias totales y frecuencias especializadas para cada uno de los interrogantes de la encuesta mediante una aplicación de SPSS. Posterior a la estimación de estos indicadores, se obtuvieron correlaciones entre el tipo de respuestas obtenido y entre las variables. Finalmente, se realizó un acercamiento a la operacionalización de índices "proxy" de carácter actitudinal e inercial, que tratan de dar explicar la disposición al cambio o resistencia frente al proceso de innovación educativa previsto en la Ley General de Educación.

**Escala de calificación aplicada a las respuestas de la encuesta realizada**

Valor de la calificación	Significado de la calificación
0	No responde
1	Muy inadecuada
2	Regular
3	Muy adecuada

**Análisis descriptivo e inferencial especializado de frecuencias y tablas de contingencia. Resultados estadísticos de las encuestas aplicadas.**

Este análisis de tipo estático asume las frecuencias como indicadores, resultantes de hacer operativos los conceptos y mensurables las observaciones, es decir medidas concretas, son considerados como instrumentos de medida que permiten concretar las observaciones y dimensionar cuantitativamente el fenómeno considerado.

En esta fase del trabajo, se obtuvieron fundamentalmente indicadores de corte descriptivo que tienen como objetivo fundamental poner de manifiesto la posible

<sup>9</sup> Los números asignados no permiten deducir de sus características conclusiones trasladables a las categorías de la escala. Es decir, no es válido decir que la categoría "muy adecuada" significa el doble que la "muy inadecuada". Las diferencias que se manejan son solo expresables en grados no en cantidades concretas, por lo cual, es posible decir que la categoría "muy adecuada" significa mayor grado de adecuación de la respuesta con respecto al patrón utilizado que la "muy inadecuada", pero nada más.

<sup>10</sup> Estos valores en la escalación solo son números que permiten hacer el conteo frecuencial para los indicadores. En el caso de los índices, como se verá más adelante, se utilizaron como coeficientes de ponderación.

<sup>11</sup> Considerada en el sentido de la correspondencia que se atribuye existe entre números y propiedades de los hechos sociales.

regularidad existente en el conjunto de datos primarios, los cuales fueron logrados mediante encuestas alusivas a los fenómenos considerados como explicativos para sustentar el diagnóstico.

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 1 (En qué consiste un proceso educativo?)**, indican que del total de la muestra seleccionada (95 casos) el 52.6% no son apropiadas o semejantes a lo que se esperaba como respuesta tipo, es decir. son muy inadecuadas. En contraste, al representar las respuestas calificadas como regulares y muy adecuadas un 45.2%, configuran una distribución que en términos generales denota escaso conocimiento de lo que significa o connota un proceso educativo. En conclusión, podría inferirse resistencia al cambio caracterizada por la rigidez e inercia de los educadores en cuanto a la aplicación y aprehensión de ejes conductores en lo tocante a nuevos procesos de construcción de conocimiento (ver Cuadro 1 y Gráfica 1).

En términos espaciales, al nivel intralocal<sup>12</sup>, los resultados más preocupantes se presentan en San Cristóbal y Los Mártires donde el 100% de las respuestas es muy inadecuada. En las localidades de Santafé, Candelaria, Kennedy, Fontibón, Suba, Teusaquillo, Puente Aranda y Rafael Uribe, la calificación de las respuestas se distribuye entre muy inadecuadas y regulares, siendo Fontibón del orden de 20 y 80% para cada una de las categorías definidas, respectivamente. En Usaquén, Usme, Tunjuelito, Bosa, Engativá, Barrios Unidos y Ciudad Bolívar, se presenta una distribución más amplia puesto que involucra dentro de la gama de respuestas posibles además de las muy inadecuadas y regulares, la categoría muy adecuada que sobresaie especialmente en la localidad de Bosa (40%). Por su parte, las localidades de Chapinero y Antonio Nariño, distribuyen sus respuestas en las cuatro posibilidades contempladas: sin respuesta y muy inadecuadas 40% y regulares y muy adecuadas 60% (ver Cuadro 2).

En los resultados al nivel interlocal tipo I, % de cada tipo de respuesta aportado por la respectiva localidad con respecto al total en las localidades, sobresalen Chapinero y Antonio Nariño con un 50% sin respuesta. Los mayores porcentajes de respuestas muy inadecuadas son exhibidos por las localidades de San Cristóbal y Mártires (10% cada una), en tanto que en regulares se destacan Kennedy, Fontibón y Barrios Unidos, oscilando entre el 9.1 y 12.1%. Las respuestas calificadas como muy adecuadas son copadas por nueve localidades, sobresaliendo significativamente Bosa con 20% (ver Cuadro 2.1).

Los resultados al nivel interlocal tipo II, % de cada tipo de respuesta con respecto al total de respuestas de las localidades, presentan primacía de las muy inadecuadas 52.6% y regulares 34.7%, donde cada conglomerado aporta entre 1.1 y 5.3% de los totales mencionados. En suma, el 87.3% se posiciona en los rangos medios de la

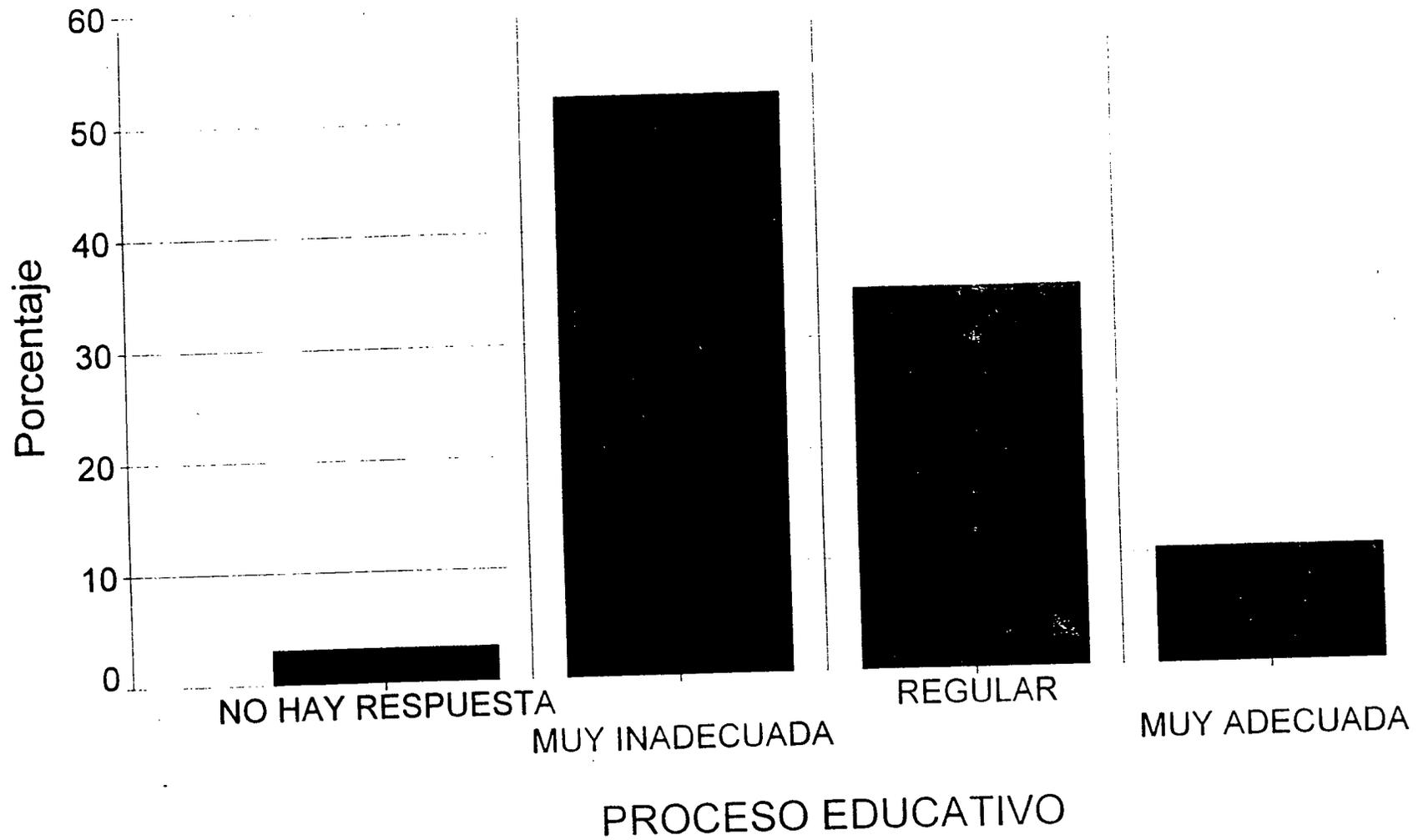
<sup>12</sup> Esta dimensión espacial alude a la distribución de los resultados obtenidos en cada una de las localidades para cada pregunta según los diferentes tipos de respuesta.

**Cuadro 1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**

PREGUNTAS	NO RESPONDE		MUY INADECUADA		REGULAR		MUY ADECUADA	
	#	%	#	%	#	%	#	%
1	2	2.1	50	52.6	33	34.7	10	10.5
2	11	11.6	34	35.8	20	21.1	30	31.6
3	2	2.1	21	22.1	62	65.3	10	10.5
4	18	18.9	47	49.5	12	12.6	18	18.9
5	58	61.1	4	4.2	25	26.3	8	8.4
6	26	27.4	32	33.7	35	36.8	2	2.1
7	0	0.0	71	74.7	20	21.1	4	4.2
8	3	3.2	76	80.0	10	10.5	6	6.3
9	4	4.2	77	81.1	11	11.6	3	3.2
10	35	36.8	44	46.3	15	15.8	1	1.1
11	1	1.1	72	75.8	13	13.7	9	9.5
12	3	3.2	70	73.7	12	12.6	10	10.5
13	3	3.2	71	74.7	13	13.7	8	8.4
14	20	21.1	58	61.1	0	0.0	17	17.9

227

# Gráfica 1



**Cuadro 2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**ANALISIS INTRALOCAL**  
**PREGUNTA 1**

LOCALIDADES		NR	MI	R	MA	TOTAL
		%	%	%	%	
1			40	40	20	100
2		20	20	40	20	100
3			60	40		100
4			50	50		100
5			100			100
6			60	20	20	100
7			20	60	20	100
8			40	20	40	100
9			40	60		100
10			20	80		100
11			60	20	20	100
12			80	20		100
13			20	60	20	100
14			80	20		100
15			100			100
16		20	20	40	20	100
17			80	20		100
18			60	40		100
19			50	25	25	100

526

Cuadro 2.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 1

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1		4,0	6,1	10,0
2	50,0	2,0	6,1	10,0
3		6,0	6,1	
4		6,0	9,1	
5		10,0		
6		6,0	3,0	10,0
7		2,0	9,1	10,0
8		4,0	3,0	20,0
9		4,0	9,1	
10		2,0	12,1	
11		6,0	3,0	10,0
12		8,0	3,0	
13		2,0	9,1	10,0
14		8,0	3,0	
15		10,0		
16	50,0	2,0	6,1	10,0
17		8,0	3,0	
18		6,0	6,1	
19		4,0	3,0	10,0
TOTAL	100	100	100	100

Cuadro 2.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 1

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		2,1	2,1	1,1
2	1,1	1,1	2,1	1,1
3		3,2	2,1	
4		3,2	3,2	
5		5,3		
6		3,2	1,1	1,1
7		1,1	3,2	1,1
8		2,1	1,1	2,1
9		2,1	3,2	
10		1,1	4,2	
11		3,2	1,1	1,1
12		4,2	1,1	
13		1,1	3,2	1,1
14		4,2	1,1	
15		5,3		
16	1,1	1,1	2,1	1,1
17		4,2	1,1	
18		3,2	2,1	
19		2,1	1,1	1,1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>2,2</b>	<b>53,1</b>	<b>35,2</b>	<b>10,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>101,4</b>			
<b>SUBT. AJUST.</b>	<b>2,1</b>	<b>52,6</b>	<b>34,7</b>	<b>10,5</b>
<b>TOT. AJUST.</b>	<b>100</b>			

223

#### 4. Evaluación por procesos

Evaluar por procesos significa tener una aproximación de carácter holístico de los procesos de desarrollo integral (desarrollo biopsicosocial) de los alumnos. Esto es lo que conduce a pensar que en cada proceso de desarrollo hay que tener en cuenta logros-cognitivos, motores y motivacionales.

#### 5. Tipo de evaluación utilizada

**Cerrada, vertical, autoritaria.** Dirigida al estudiante, mediante pruebas y exámenes.

**Armónica y ampliada.** Dirigida al curriculum, es un medio de autoexamen para el estudiante y el docente.

#### 6. Tipos de evaluación

**Cerrada, vertical, autoritaria.** Se presenta puntual en momentos predeterminados y separada del proceso de enseñanza. Para el alumno la evaluación cumple una función de comparación, indicándole cómo se encuentra en relación con los logros esperados de un proceso educativo determinado de antemano. Para el maestro, cumple esencialmente una función clasificatoria y de control.

**Armónica y ampliada.** Esta no puede separarse del proceso educativo. El maestro evalúa continuamente a través de la interacción cotidiana y de las realizaciones del alumno. Su propósito no es clasificatorio y busca más bien determinar la dinámica de desarrollo del alumno. No utiliza patrones externos determinados.

#### 7. Logro

Acción y efecto de conseguir lo que se intenta. Los logros educativos de los alumnos se constituyen en parámetros de referencia y se determinan según los objetivos establecidos por parte de la institución educativa. Estos deben ser pertinentes en términos de correspondencia con los objetivos y el plan de estudios por niveles, en tanto que en términos de calidad deben ser adecuados al nivel del proceso educativo del estudiante.

#### 8. Indicadores de logros

Corresponde a la operacionalización de las variables tenidas en cuenta respecto a los avances, alcances o logros en el desarrollo integral de los alumnos, por lo que hablar de indicador exige seleccionar previamente un enfoque o marco teórico.

En otras palabras, solo después de haber escogido un enfoque de cada área del conocimiento, de la propuesta ética y moral y de los procesos biopsicosociales, es cuando técnicamente hablando se pueden determinar o precisar los indicadores de logros de las respectivas áreas del conocimiento, del enfoque ético aceptado y de los procesos biopsicosociales. No es posible hablar de indicador de logro sin comprometerse con una teoría o enfoque teórico determinado. El enfoque teórico indica cuáles son los mejores indicadores de logros, y estos constituyen las señales, hitos y manifestaciones que permiten asegurar que el alumno está o no logrando lo propuesto.

La naturaleza y el carácter de estos indicadores es ser indicios, señales, rasgos o conjunto de rasgos, datos e informaciones perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica pueden considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano.

**9. Medición de los indicadores de logros**

Estos deben medir contenidos de código ético y moral, de taxonomía de procesos psicosociales y básicos-fundamentales mínimos por área de conocimiento, los que a su vez tienen tres dominios: teorización y conceptualización, realizaciones prácticas y motivación positiva hacia los contenidos teóricos y prácticos.

Dan cuenta o permiten hacer inferencias acerca de aspectos o dimensiones específicas del desarrollo humano integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones de futuro.

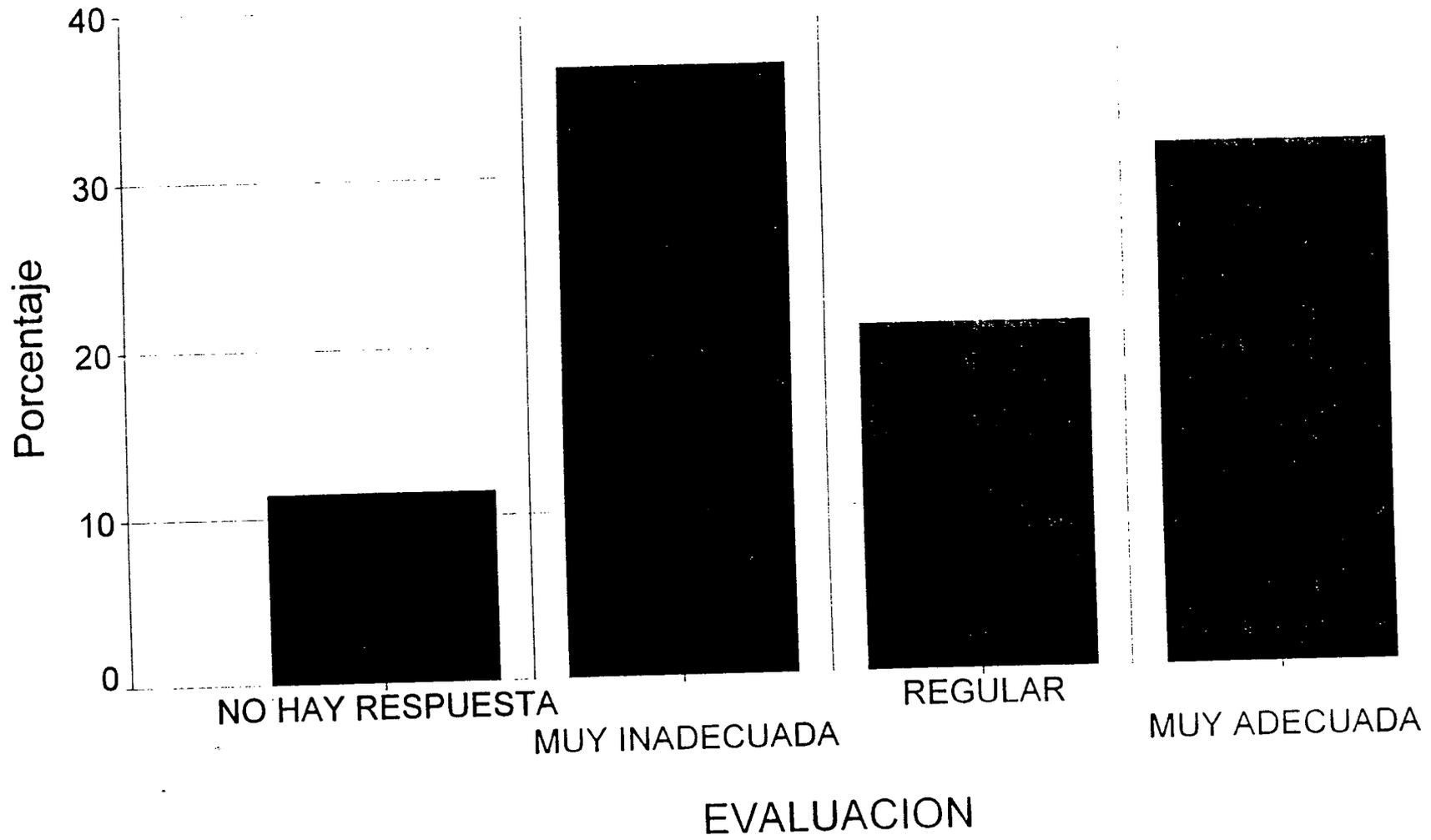
**10. Elaboración de indicadores de logros**

Para fijar indicadores de logro hay que ubicarse primero en un enfoque o concepción, y luego se deben formular los hechos que indican el progreso, estancamiento o retroceso en la formación de los alumnos según dicho enfoque.

**11. Justificación de la evaluación**

Se evalúa para averiguar el estado de desarrollo de un proyecto, para explorar formas posibles de cambio y reorientación, y para hacer visibles elementos necesarios del aprendizaje de los alumnos que de otra forma pasarían inadvertidos. La evaluación responde a una o varias preguntas y está determinada por un interés que se expresa en los objetivos.

# Gráfica 2



escala calificatoria y solo el 10.9% de las respuestas son adecuadas (9 localidades), hallazgo que involucra a todas las localidades e indicaría un conocimiento exiguo de la significancia de un proceso educativo (ver Cuadro 2.2).

Las respuestas obtenidas en la **pregunta 2 (Qué es evaluación?)**, señalan para los casos donde se presentó respuesta una preponderancia de las muy inadecuadas (35.8%), pero si se tiene en cuenta que por encima de tal de calificación se encuentran dos posibilidades que acercan la respuesta a lo esperado, como son las regulares y muy adecuadas (52.7%), estas se sobrepone a las primeras. Pese a lo manoseada que pueda ser esta categoría para efectos de la práctica educativa en lo que concierne a los rendimientos, se evidencia un conocimiento medio acerca tanto del concepto como de los instrumentos y actores que deben concurrir a su implementación (ver Cuadro 1 y Gráfica 2).

En términos espaciales, al nivel intralocal, los resultados más inquietantes se presentan en Chapinero, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Barrios Unidos, Teusaquillo y Mártires, donde entre el 20 y 40% no mostró ningún interés por responder el interrogante. En las localidades de Usaquén (60%), Santafé (60%), Candelaria (66.7%), Suba (80%), Antonio Nariño (60%), Rafael Uribe (80%) y Ciudad Bolívar (50%), las respuestas resultaron preponderantemente muy inadecuadas frente a lo esperado. Entre las respuestas regulares, se destacan Chapinero, Santafé, San Cristóbal, Barrios Unidos y Puente Aranda, que fluctúan entre 40 y 60%. En el rango de respuestas muy adecuadas sobresalen las localidades de Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, y especialmente Tunjuelito con 80% (ver Cuadro 3).

Al nivel interlocal tipo I, prevalecen las localidades de Bosa, Fontibón y Teusaquillo, con un 18.2% sin respuesta. Los mayores porcentajes de respuestas muy inadecuadas son exhibidos por las localidades de Candelaria, Suba y Rafael Uribe (11.8% cada una), en tanto que en regulares descollan San Cristóbal, Barrios Unidos y Puente Aranda, con 15% cada una. Las respuestas calificadas como muy adecuadas son aportadas por 16 localidades, distinguiéndose significativamente Tunjuelito con 13%, y Fontibón y Engativá con 10%. Es de resaltar, que para éste último caso no presentan ningún aporte Santafé, Candelaria y San Cristóbal. (ver Cuadro 3.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 67.4% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 35.8% y muy adecuadas 31.6%, donde 14 y 16 localidades aportan entre el 1.1 y 4.2% de los totales mencionados, respectivamente. Por su parte, las respuestas regulares alcanzan un 21.1% (11 localidades) en tanto que el 11.6% (8 localidades) no proporcionó ningún tipo de respuesta (ver Cuadro 3.2).

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 3 (En qué consiste un proceso de evaluación?)**, registran un predominio de aquellas calificadas como regulares (65.3%) frente a las restantes posibilidades, ponderación relativamente buena que

Cuadro 3  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 2

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1		60	20	20	100
2	20	20	40	20	100
3		60	40		100
4		66,7	33,3		100
5		40	60		100
6		40	20	40	100
7			20	80	100
8	40	20		40	100
9	20	40	20	20	100
10	40			60	100
11	20	20		60	100
12		80		20	100
13	20		60	20	100
14	40		20	40	100
15	20	40		40	100
16		60		40	100
17			60	40	100
18		80		20	100
19		50		50	100

Cuadro 3.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 2

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		8,8	5,0	3,3
2	9,1	2,9	10,0	3,3
3		8,8	10,0	
4		11,8	10,0	
5		5,9	15,0	
6		5,9	5,0	6,7
7			5,0	13,0
8	18,2	2,9		6,7
9	9,1	5,9	5,0	3,3
10	18,2			10,0
11	9,1	2,9		10,0
12		11,8		3,3
13	9,1		15,0	3,3
14	18,2		5,0	6,7
15	9,1	5,9		6,7
16		8,8		6,7
17			15,0	6,7
18		11,8		3,3
19		5,9		6,7
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Cuadro 3.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 2

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		3,2	1,1	1,1
2	1,1	1,1	2,1	1,1
3		3,2	2,1	
4		4,2	2,1	
5		2,1	3,2	
6		2,1	1,1	2,1
7			1,1	4,2
8	2,1	1,1		2,1
9	1,1	2,1	1,1	1,1
10	2,1			3,2
11	1,1	1,1		3,2
12		4,2		1,1
13	1,1		3,2	1,1
14	2,1		1,1	2,1
15	1,1	2,1		2,1
16		3,2		2,1
17			3,2	2,1
18		4,2		1,1
19		2,1		2,1
SUBTOTAL	11,8	36,0	21,4	31,9
TOTAL	101,1			
SUBT. AJUST.	11,6	35,8	21,1	31,6
TOT. AJUST.	100			

estaría designando alta integralidad y asimilación del proceso de evaluación en sus diversas dimensiones. Esta situación se corrobora aún más cuando se agregan los rangos de respuestas regulares y muy adecuadas, que en total alcanzan el 75.8% de los casos (ver Cuadro 1 y Gráfica 3).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones que podrían considerarse significativas (entre 60 y 80%) de las respuestas más inadecuadas se presentan en Usaquén, Candelaria, San Cristóbal y Usme, siendo esta última localidad donde se presenta el mayor número de casos. En todas las localidades excepto Chapinero y Usme, las respuestas resultaron fundamentalmente de orden regular, destacándose Kennedy, Fontibón, Suba, Barrios Unidos y Antonio Nariño, donde alcanzaron el 100%. La proporción de respuestas más adecuada, se presenta en Candelaria y Ciudad Bolívar, con 33.3 y 25%, respectivamente (ver Cuadro 4).

Al nivel interlocal tipo I, sobresale la localidad de Chapinero con 100% sin respuesta. Los mayores porcentajes de respuestas muy inadecuadas son exhibidos por Usaquén, Santafé, San Cristóbal y Usme, (entre 14.3 y 19%), en tanto que en regulares se destacan Kennedy, Fontibón, Suba, Barrios Unidos y Antonio Nariño, con 8.1% cada una. Las respuestas calificadas como muy adecuadas son aportadas por 9 localidades, siendo Candelaria la más significativa con 20% (ver Cuadro 4.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 75.8% de los casos se distribuye entre regulares 65.4% y muy adecuadas 10.9%, donde 17 y 9 localidades aportan entre el 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente. Por su parte, las respuestas muy inadecuadas alcanzan un 22.1% (9 localidades) en tanto que el 2.1% no proporcionó ningún tipo de respuesta (1 localidad). En conclusión, podría argumentarse que la distribución espacial arroja un conocimiento medio de lo que constituye una evaluación con fuerte predominio de las respuestas regulares (ver Cuadro 4.2).

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 4 (Qué es evaluación por procesos?)**, deslindan perfectamente las muy inadecuadas (49.5%) de las otras tres alternativas. En este caso, los mayores pesos se inclinan hacia las posibilidades que configuran escasa interrelación o semejanza respecto a lo que formalmente se consideró como evaluación por procesos, evidencia que al ser relacionada con los resultados de la anterior pregunta conforman un punto crítico u alerta que debe ser ampliamente tenida en cuenta para efectos de reorientación, puesto que lo que se esperaría realmente es alta correlación entre proceso de evaluación y evaluación por procesos (ver Cuadro 1 y Gráfica 4).

En términos espaciales, al nivel intralocal, la mayor parte de las respuestas se concentran en el rango de muy inadecuadas, destacándose las localidades de Santafé, Suba, Mártires y Puente Aranda con 80%, mientras que en menor proporción (entre 50 y 60%) sobresalen Candelaria, Usaquén, Chapinero,

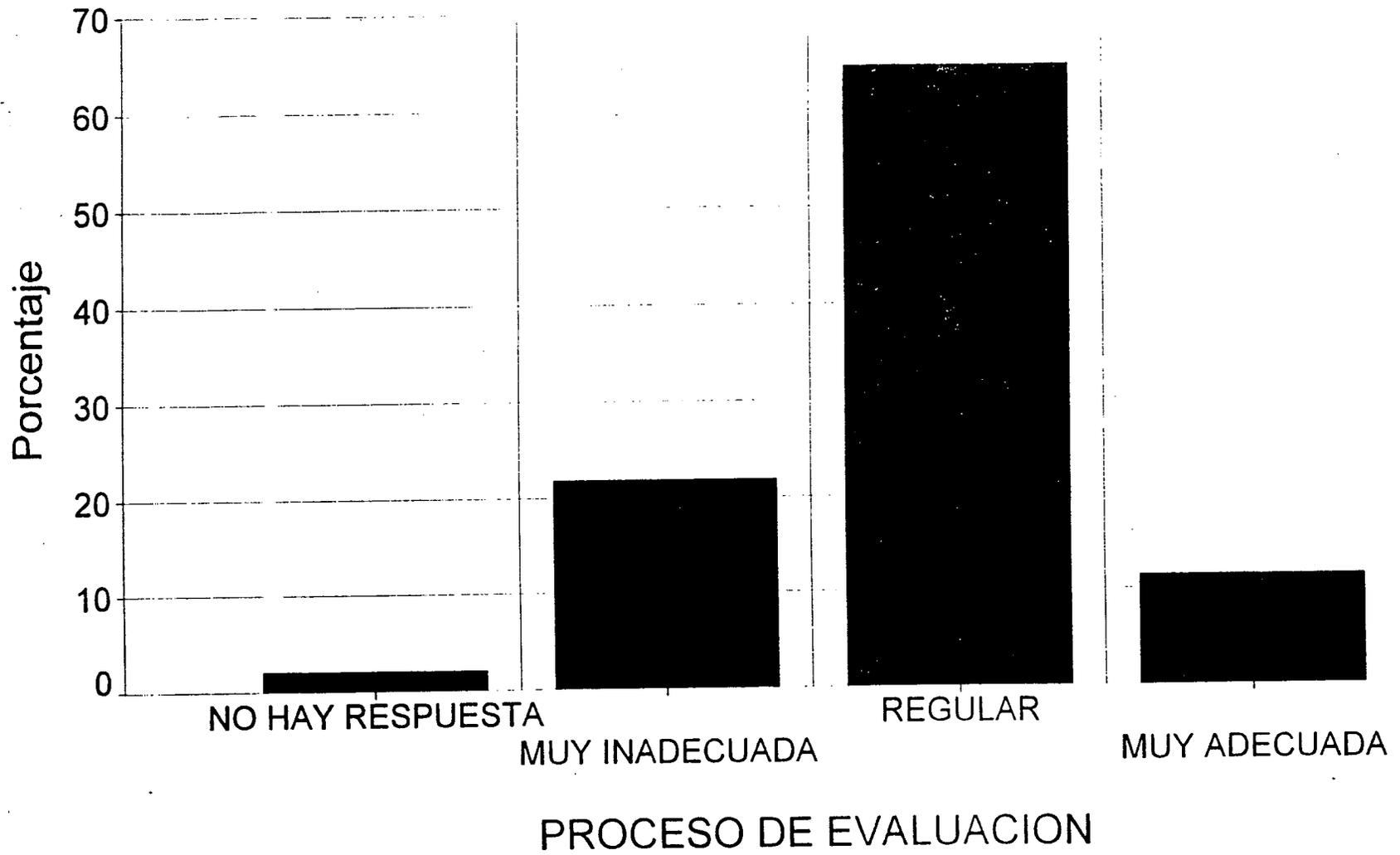
Tunjuelito, Engativá, Teusaquillo, Antonio Nariño y Rafael Uribe. Es de mencionar, que solamente en la localidad de Fontibón no se presentaron respuestas con las anteriores características. Por su parte, en Usme es donde con mayor proporción predominan (80%) las respuestas regulares. Aunque en 13 localidades se presentan respuestas muy adecuadas, sobresale Ciudad Bolívar (50%), en tanto que para Chapinero, Santafé, Candelaria, Usme, Engativá y Suba, no se les puede atribuir respuestas como las mencionadas (ver Cuadro 5).

Al nivel interlocal tipo I, los mayores aportes en cuanto a que no se contó con respuesta alguna fueron proporcionados por San Cristóbal (16.7%), Kennedy, Fontibón, Engativá y Barrios Unidos (11.1%). Del conjunto de respuestas muy inadecuadas, los mayores porcentajes son exhibidos por las localidades de Santafé, Suba, Mártires y Puente Aranda (8.5%), mientras que los menores aportantes fueron San Cristóbal, Usme, Kennedy, Barrios Unidos y Ciudad Bolívar (2.1%). Las respuestas calificadas como regulares son proporcionadas (50%) por las localidades de Candelaria y Usme, en tanto que las denominadas muy adecuadas sobresalen en Bosa, Kennedy, Fontibón, Rafael Uribe y Ciudad Bolívar (ver Cuadro 5.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 81% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 49.5%, muy adecuadas 18.9% y regulares 12.6%, donde 18, 13 y 8 localidades aportan entre el 1.1 y 4.2% de los totales mencionados, respectivamente. En síntesis, podría argumentarse que en promedio la distribución espacial de las respuestas es relativamente heterogénea con predominio de las muy inadecuadas (ver Cuadro 5.2).

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 5 (Qué tipo de evaluación utiliza?)**, se concentran en un 61.1% en el rango que podría asimilarse como negativo (no hay respuesta). Muchas razones podrían estar explicando este resultado, de un lado la

# Gráfica 3



Cuadro 4  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 3

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %	TOTAL
1		60	40		100
2	40	40		20	100
3		60	40		100
4		33,3	33,3	33,3	99,9
5		60	40		100
6		80		20	100
7			80	20	100
8			80	20	100
9			100		100
10			100		100
11			80	20	100
12			100		100
13			100		100
14			80	20	100
15		40	60		100
16			100		100
17			80	20	100
18		20	80		100
19		25	50	25	100

22

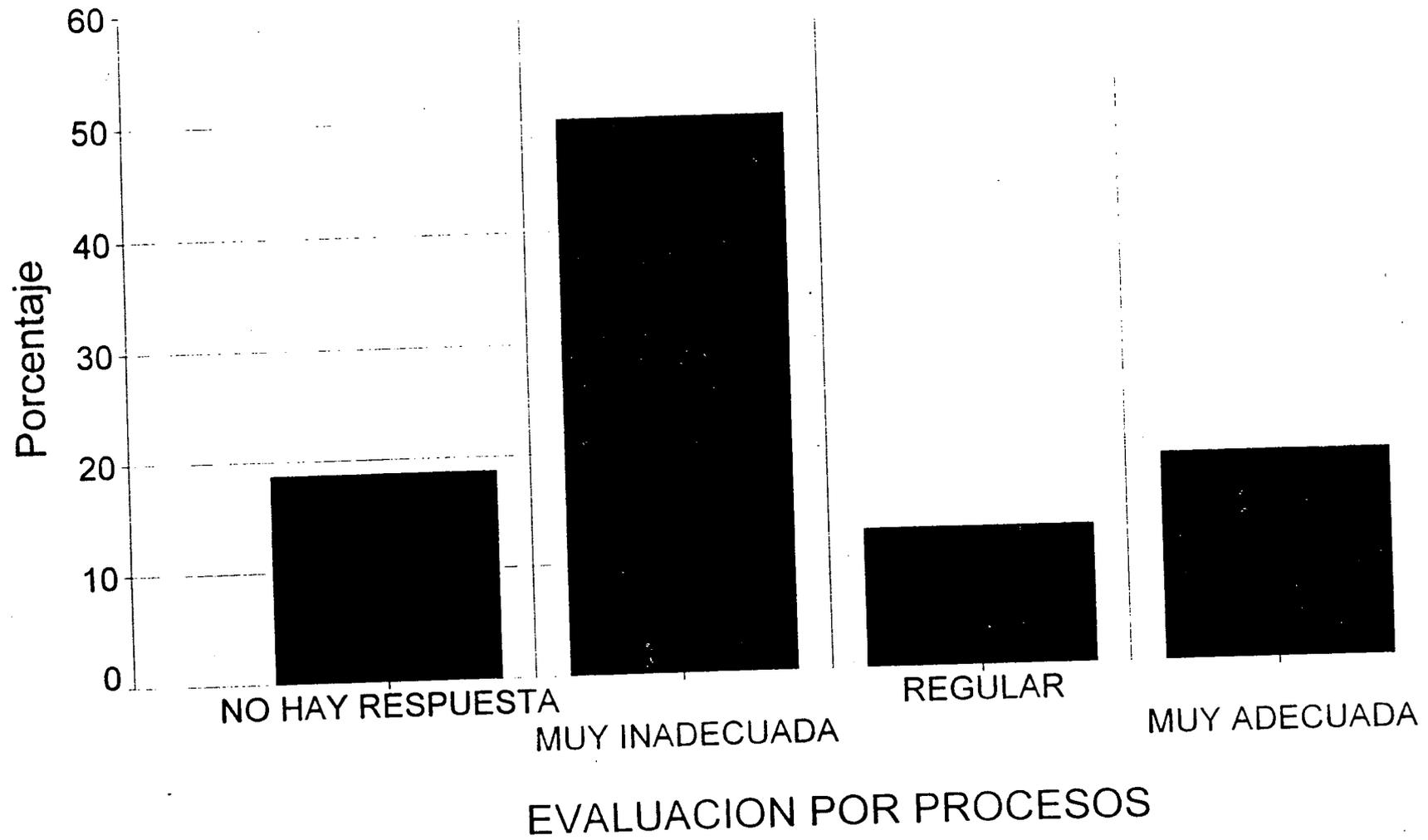
Cuadro 4.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 3

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		14,3	3,2	
2	100,0	9,5		10,0
3		14,3	3,2	
4		9,5	3,2	20,0
5		14,3	3,2	
6		19,0		10,0
7			6,5	10,0
8			6,5	10,0
9			8,1	
10			8,1	
11			6,5	10,0
12			8,1	
13			8,1	
14			6,5	10,0
15		9,5	4,8	
16			8,1	
17			6,5	10,0
18		4,8	6,5	
19		4,8	3,2	10,0
TOTAL	100	100	100	100

Cuadro 4.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 3

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1		3,2	2,1	
2	2,1	2,1		1,1
3		3,2	2,1	
4		2,1	2,1	2,1
5		3,2	2,1	
6		4,2		1,1
7			4,2	1,1
8			4,2	1,1
9			5,3	
10			5,3	
11			4,2	1,1
12			5,3	
13			5,3	
14			4,2	1,1
15		2,1	3,2	
16			5,3	
17			4,2	1,1
18		1,1	4,2	
19		1,1	2,1	1,1
SUBTOTAL	2,1	22,3	65,4	10,9
TOTAL	100,7			
SUBT. AJUST.	2,1	22,1	65,3	10,5
TOT. AJUST.	100			

# Gráfica 4



Tunjuelito, Engativá, Teusaquillo, Antonio Nariño y Rafael Uribe. Es de mencionar, que solamente en la localidad de Fontibón no se presentaron respuestas con las anteriores características. Por su parte, en Usme es donde con mayor proporción predominan (80%) las respuestas regulares. Aunque en 13 localidades se presentan respuestas muy adecuadas, sobresale Ciudad Bolívar (50%), en tanto que para Chapinero, Santafé, Candelaria, Usme, Engativá y Suba, no se les puede atribuir respuestas como las mencionadas (ver Cuadro 5).

Al nivel interlocal tipo I, los mayores aportes en cuanto a que no se contó con respuesta alguna fueron proporcionados por San Cristóbal (16.7%), Kennedy, Fontibón, Engativá y Barrios Unidos (11.1%). Del conjunto de respuestas muy inadecuadas, los mayores porcentajes son exhibidos por las localidades de Santafé, Suba, Mártires y Puente Aranda (8.5%), mientras que los menores aportantes fueron San Cristóbal, Usme, Kennedy, Barrios Unidos y Ciudad Bolívar (2.1%). Las respuestas calificadas como regulares son proporcionadas (50%) por las localidades de Candelaria y Usme, en tanto que las denominadas muy adecuadas sobresalen en Bosa, Kennedy, Fontibón, Rafael Uribe y Ciudad Bolívar (ver Cuadro 5.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 81% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 49.5%, muy adecuadas 18.9% y regulares 12.6%, donde 18, 13 y 8 localidades aportan entre el 1.1 y 4.2% de los totales mencionados, respectivamente. En síntesis, podría argumentarse que en promedio la distribución espacial de las respuestas es relativamente heterogénea con predominio de las muy inadecuadas (ver Cuadro 5.2).

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 5 (Qué tipo de evaluación utiliza?)**, se concentran en un 61.1% en el rango que podría asimilarse como negativo (no hay respuesta). Muchas razones podrían estar explicando este resultado, de un lado, la resistencia a que su respuesta sea contrastada con lo sugerido por la normatividad, de otro lado, la falta de credibilidad en los nuevos instrumentos y formas de evaluación, y finalmente, el carácter cultural y racionalidad jerárquica asumida por quienes imparten educación que en cierta manera impide cualquier posibilidad de evaluar el curriculum (ver Cuadro 1 y Gráfica 5).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones significativas (entre 60 y 100%) de las respuestas se concentran para 14 localidades en el rango que no proporcionó ningún tipo de respuesta. Es decir, que solamente Usaquén, Santafé, Candelaria, San Cristóbal y Usme, presentaron respuestas de tipo muy inadecuadas, regulares y muy adecuadas. En el caso de las muy inadecuadas se destaca Candelaria (33.3%), en tanto que las regulares predominan totalmente en Usaquén y Usme (100%). La proporción importante de respuestas más adecuada, se presenta en Chapinero y San Cristóbal, con 40 y 60%, respectivamente (ver Cuadro 6).

Cuadro 5  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 4

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1	20	60		20	100
2	20	60	20		100
3		80	20		100
4	16,7	50	33,3		100
5	60	20		20	100
6		20	80		100
7	20	60		20	100
8	20	40		40	100
9	40	20		40	100
10	40		20	40	100
11	40	60			100
12	20	80			100
13	40	20	20	20	100
14	20	60		20	100
15		80		20	100
16		60	20	20	100
17		80		20	100
18		60		40	100
19		25	25	50	100

Cuadro 5.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 4

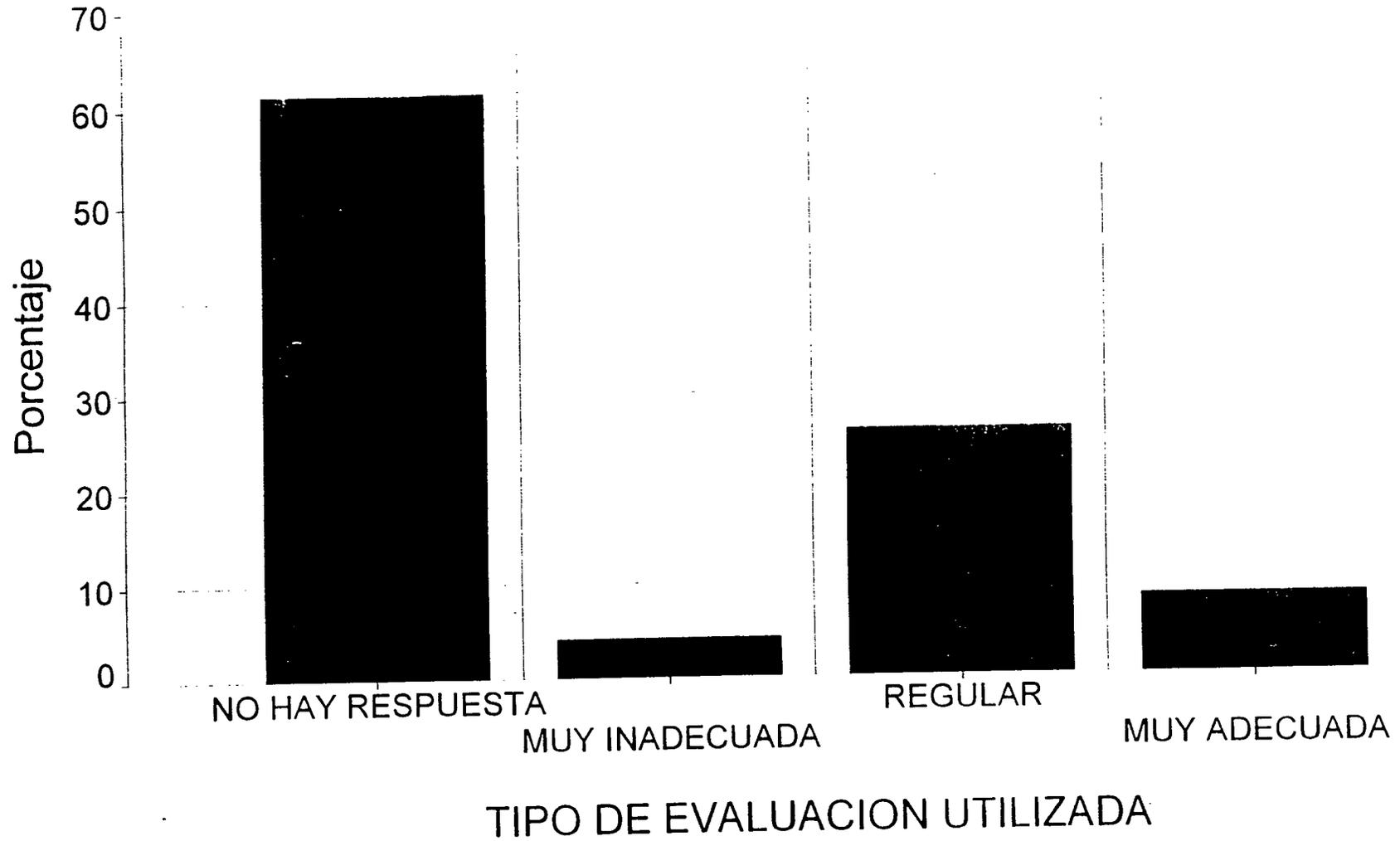
LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	5,6	6,4		5,6
2	5,6	6,4	8,3	
3		8,5	8,3	
4	5,6	6,4	16,7	
5	16,7	2,1		5,6
6		2,1	33,3	
7	5,6	6,4		5,6
8	5,6	4,3		11,1
9	11,1	2,1		11,1
10	11,1		8,3	11,1
11	11,1	6,4		
12	5,6	8,5		
13	11,1	2,1	8,3	5,6
14	5,6	6,4		5,6
15		8,5		5,6
16		6,4	8,3	5,6
17		8,5		5,6
18		6,4		11,1
19		2,1	8,3	11,1
TOTAL	100	100	100	100

Cuadro 5.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 4

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	1,1	3,2		1,1
2	1,1	3,2	1,1	
3		4,2	1,1	
4	1,1	3,2	2,1	
5	3,2	1,1		1,1
6		1,1	4,2	
7	1,1	3,2		1,1
8	1,1	2,1		2,1
9	2,1	1,1		2,1
10	2,1		1,1	2,1
11	2,1	3,2		
12	1,1	4,2		
13	2,1	1,1	1,1	1,1
14	1,1	3,2		1,1
15		4,2		1,1
16		3,2	1,1	1,1
17		4,2		1,1
18		3,2		2,1
19		1,1	1,1	2,1
<b>SUBTOTAL</b>	<b>19,3</b>	<b>50,0</b>	<b>12,9</b>	<b>19,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>101,5</b>			
<b>SUBT. AJUST.</b>	<b>18,9</b>	<b>49,5</b>	<b>12,6</b>	<b>18,9</b>
<b>TOT. AJUST.</b>	<b>100</b>			

205

# Gráfica 5



204

Al nivel interlocal tipo I, sobresale Chapinero como la de menor proporción sin respuesta (1.7%). El mayor porcentaje de respuestas muy inadecuadas se concentra en Candelaria (50%), en tanto que en regulares se destacan Usaquén y Usme (cada una con 20%). Las respuestas calificadas como muy adecuadas son aportadas por 5 localidades, siendo Chapinero y San Cristóbal las más significativas con 25 y 37.5%, respectivamente (ver Cuadro 6.1).

Al nivel interlocal tipo II, en términos generales el 61.1% de los resultados es atribuible al rango de no respuesta, es decir, que solamente el 39.9% de los casos ameritó algún tipo de calificación. Este último porcentaje se distribuye entre regulares 26.3%, muy adecuadas 8.4% y muy inadecuadas 4.2%. Las mayores participaciones entre las regulares se presentan en Usaquén y Usme (5.3%), mientras que en las muy adecuadas sobresale San Cristóbal (3.2%), y para las muy inadecuadas predomina Candelaria (2.1%). Por consiguiente, podría argumentarse que espacialmente existe poca representatividad por cuanto solo 5 localidades respondieron la pregunta (ver Cuadro 6.2).

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 6 (Defina los tipos de evaluación utilizada?)**, se distribuyen de manera un tanto similar en los casos de muy inadecuadas (33.7%) y regular (36.8%). Por su parte, la categoría donde no hubo respuesta fue del 27.4%, en tanto que las muy adecuadas alcanzaron solo 2.1%. No obstante que los porcentajes aprobatorios de respuestas muy adecuadas sean bajos, la evidencia señala cierta correspondencia con los resultados de la pregunta anterior, e igualmente, llama poderosamente la atención que el nivel de no respuestas presente poca interrelación, permitiendo realmente comprobar la gran dispersión entre el conocimiento de los tipos de evaluación y su respectiva utilización, o en su defecto, que solamente se puede estar optando por la utilización de evaluaciones cerradas, verticales y autoritarias (ver Cuadro 1 y Gráfica 6).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones que podrían considerarse significativas (entre 60 y 80%) de las respuestas más inadecuadas se presentan en Usaquén, Tunjuelito, Engativá, Teusaquillo y Usme, siendo esta última localidad donde se presenta el mayor número de casos. En las localidades de San Cristóbal, Tunjuelito y Teusaquillo, no aportaron respuestas de orden regular. Vale destacar que las localidades de Rafael Uribe y Ciudad Bolívar, presentan a su interior la mayor proporción de respuestas regulares, 80 y 75%, respectivamente. Las respuestas más adecuadas, se circunscriben solamente a Santafé y Candelaria, 20 y 16.7%, respectivamente (ver Cuadro 7).

Al nivel interlocal tipo I, sobresalen las localidades San Cristóbal y Fontibón como las mayores aportantes (22%) al rango que no contó con respuesta. Los principales porcentajes de respuestas muy inadecuadas son exhibidos por Usaquén, Usme, Tunjuelito, Engativá y Teusaquillo (entre 9.4 y 12.5%), en tanto que en las regulares se destacan Suba, Barrios Unidos, Antonio Nariño, Rafael Uribe y Ciudad Bolívar, con valores que oscilan entre 8.6 y 11.4%. Las respuestas calificadas como muy

Cuadro 6  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 5

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %	TOTAL
1			100		100
2	20		40	40	100
3			80	20	100
4		33,3	50	16,7	100
5			40	60	100
6			100		100
7	80			20	100
8	100				100
9	60	20	20		100
10	100				100
11	100				100
12	60	20	20		100
13	100				100
14	100				100
15	80		20		100
16	100				100
17	100				100
18	100				100
19	100				100

2052

**Cuadro 6.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD**  
**CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES**  
**ANALISIS INTERLOCAL TIPO I**  
**PREGUNTA 5**

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1			20,0	
2	1,7		8,0	25,0
3			16,0	12,5
4		50,0	12,0	12,5
5			8,0	37,5
6			20,0	
7	6,9			12,5
8	8,6			
9	5,2	25,0	4,0	
10	8,6			
11	8,6			
12	5,2	25,0	4,0	
13	8,6			
14	8,6			
15	6,9		4,0	
16	8,6			
17	8,6			
18	8,6			
19	5,2		4,0	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

adecuadas son aportadas en su totalidad por Santafé y Candelaria. 50% cada una (ver Cuadro 7.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 70.5% de los casos se distribuye entre regulares 36.8% y muy inadecuadas 33.7%, donde 17 y 16 localidades aportan entre el 1.1 y 4.2% de los totales mencionados, respectivamente. Por su parte, las respuestas muy adecuadas alcanzan un 2.1% (2 localidades), mientras que el 27.4% (14 localidades) no proporcionó respuesta (ver Cuadro 7.2).

Las respuestas obtenidas para la **pregunta 7 (Qué entiende por logro?)**, se concentraron en un 74.7% en la categoría de muy inadecuada, evidenciando escasa preocupación en cuanto a la pertinencia con respecto a los objetivos establecidos por parte de la institución educativa a la cual pertenecen y a la calidad del proceso en el cual se encuentra involucrado el estudiante (ver Cuadro 1 y Gráfica 7).

En términos espaciales, al nivel intralocal, entre 60 y 100% de las respuestas más inadecuadas se presentan en 15 localidades, exceptuando Usaquén, Chapinero, Santafé, Candelaria y Usme. Los rangos de grado regular aceptable se localizan fundamentalmente en Usaquén, Santafé, Candelaria, Chapinero y Usme, destacándose las dos últimas con 80%. El grado de respuestas más adecuada, se presenta en Chapinero, Candelaria, Usme y Tunjuelito, con un rango que oscila entre 16.7 y 20% (ver Cuadro 8).

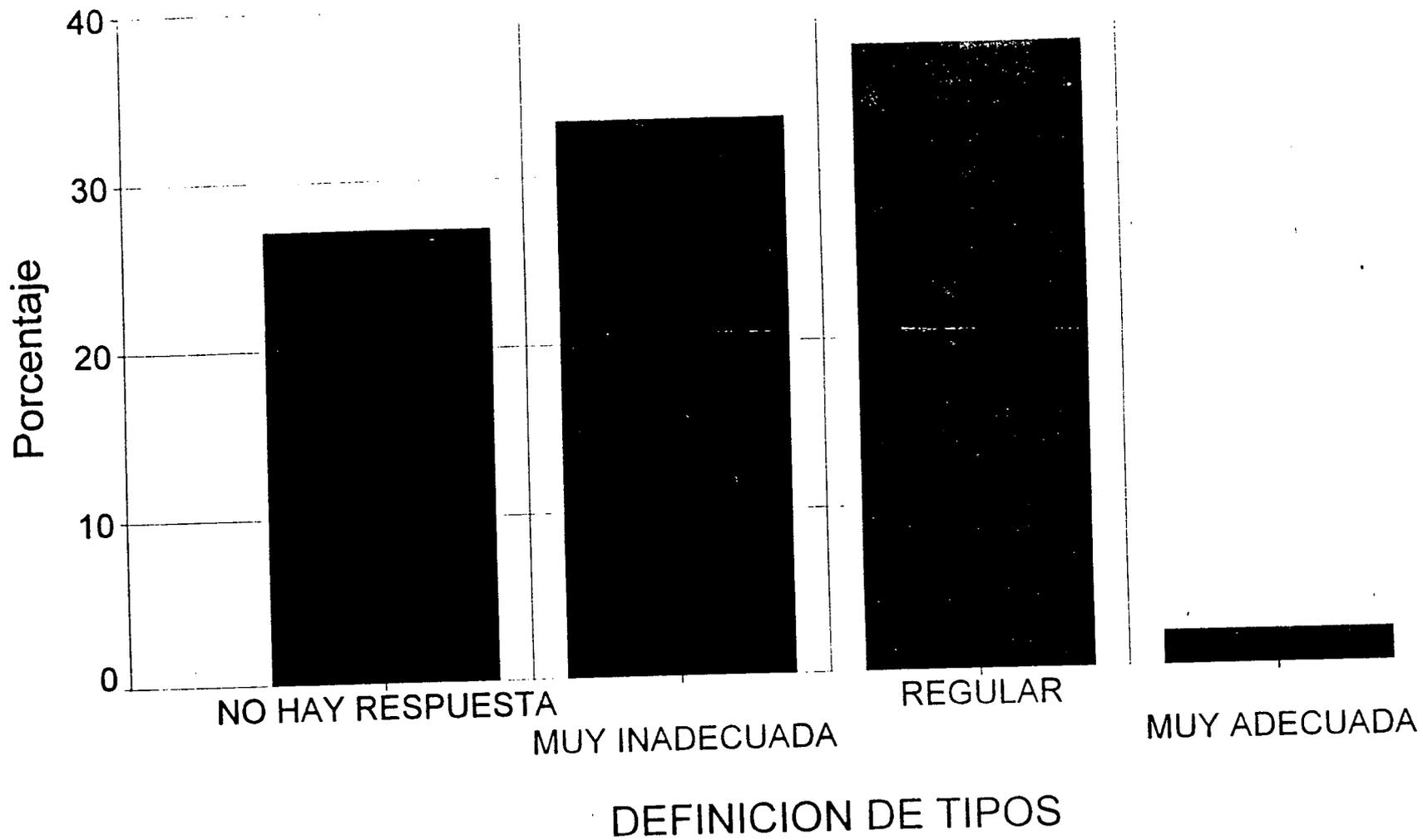
Al nivel interlocal tipo I, cabe destacar que 15 localidades aportan 88.2% de las respuestas muy inadecuadas, cada una con una proporción que fluctúa entre el 5.6 y 7%. Por su parte, las respuestas de Candelaria, apenas representan el 1.4% de la totalidad de las muy inadecuadas. El 60% de las regulares se concentra fundamentalmente en Chapinero, Candelaria y Usme, con una representatividad de 20% en cada caso. Las calificadas como muy adecuadas son aportadas por 4 localidades, Chapinero, Candelaria, San Cristóbal y Usme (ver Cuadro 8.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 95.8% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 74.7% y regulares 21.1%, donde 17 y 6 localidades aportan entre el 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente. Por su parte, las respuestas muy adecuadas apenas alcanzan 4.2% (4 localidades), mientras que no se presentaron casos de ausencia de respuesta (ver Cuadro 8.2).

En correspondencia con lo anterior las respuestas obtenidas para la **pregunta 8 (Qué entiende por indicadores de logro?)**, también se concentraron en las muy inadecuadas (80%), constatando la causalidad unidireccional existente, que cuando no se tiene claro el significado de logro menos se puede reflejar mediante un indicador y su operacionalización, por lo tanto, es probable que todas las señales enviadas a través de indicadores denominados como tales no respondan

Cuadro 6.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 5

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1			5,3	
2	1,1		2,1	2,1
3			4,2	1,1
4		2,1	3,2	1,1
5			2,1	3,2
6			5,3	
7	4,2			1,1
8	5,3			
9	3,2	1,1	1,1	
10	5,3			
11	5,3			
12	3,2	1,1	1,1	
13	5,3			
14	5,3			
15	4,2		1,1	
16	5,3			
17	5,3			
18	5,3			
19	3,2		1,1	
<b>SUBTOTAL</b>	<b>61,5</b>	<b>4,3</b>	<b>26,6</b>	<b>8,6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>101,0</b>			
<b>SUBT. AJUST.</b>	<b>61,1</b>	<b>4,2</b>	<b>26,3</b>	<b>8,4</b>
<b>TOT. AJUST.</b>	<b>100</b>			



Cuadro 7  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 6

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1		60	40		100
2	20	40	40		100
3		40	40	20	100
4	33,3	33,3	16,7	16,7	100
5	60	40			100
6		80	20		100
7	40	60			100
8	40	20	40		100
9	40	20	40		100
10	60		40		100
11	20	60	20		100
12	20	20	60		100
13	40		60		100
14	40	60			100
15	40	20	40		100
16	20	20	60		100
17	40	20	40		100
18		20	80		100
19		25	75		100

128

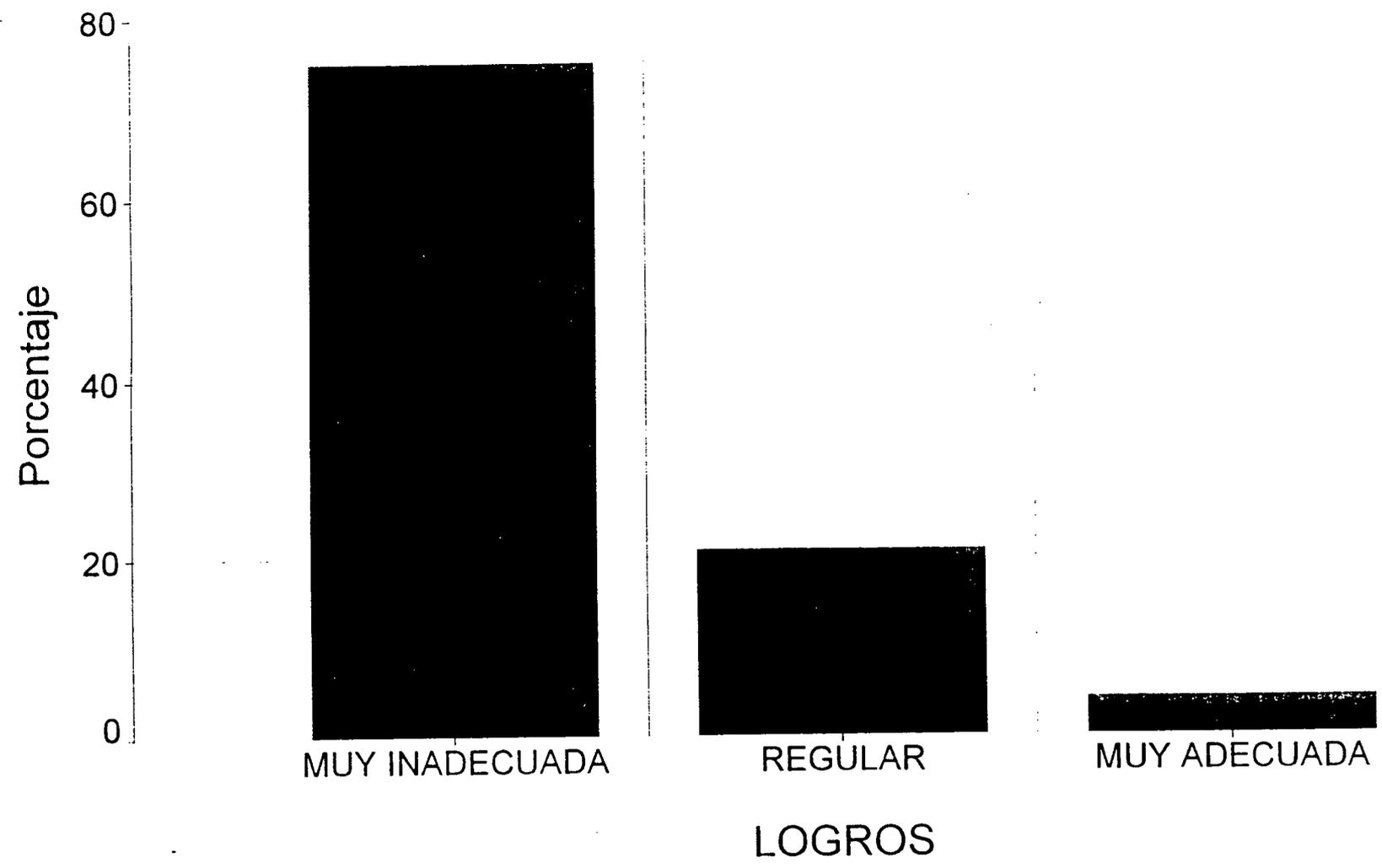
Cuadro 7.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 6

LOCALIDADES	NR %	Mi %	R %	MA %
1		9,4	5,7	
2	3,8	6,3	5,7	
3		6,3	5,7	50,0
4	7,7	6,3	2,9	50,0
5	11,5	6,3		
6		12,5	2,9	
7	7,7	9,4		
8	7,7	3,1	5,7	
9	7,7	3,1	5,7	
10	11,5		5,7	
11	3,8	9,4	2,9	
12	3,8	3,1	8,6	
13	7,7		8,6	
14	7,7	9,4		
15	7,7	3,1	5,7	
16	3,8	3,1	8,6	
17	7,7	3,1	5,7	
18		3,1	11,4	
19		3,1	8,6	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Cuadro 7.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 6

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		3,2	2,1	
2	1,1	2,1	2,1	
3		2,1	2,1	1,1
4	2,1	2,1	1,1	1,1
5	3,2	2,1		
6		4,2	1,1	
7	2,1	3,2		
8	2,1	1,1	2,1	
9	2,1	1,1	2,1	
10	3,2		2,1	
11	1,1	3,2	1,1	
12	1,1	1,1	3,2	
13	2,1		3,2	
14	2,1	3,2		
15	2,1	1,1	2,1	
16	1,1	1,1	3,2	
17	2,1	1,1	2,1	
18		1,1	4,2	
19		1,1	3,2	
<b>SUBTOTAL</b>	27,6	34,2	37,1	2,2
<b>TOTAL</b>	101,1			
<b>SUBT. AJUST.</b>	27,4	33,7	36,8	2,1
<b>TOT. AJUST.</b>	100			

195



Cuadro 8  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 7

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %	TOTAL
1		40	60		100
2			80	20	100
3		40	60		100
4		16,7	66,7	16,7	100
5		60	40		100
6			80	20	100
7		80		20	100
8		100			100
9		100			100
10		100			100
11		100			100
12		100			100
13		100			100
14		100			100
15		100			100
16		100			100
17		100			100
18		100			100
19		100			100

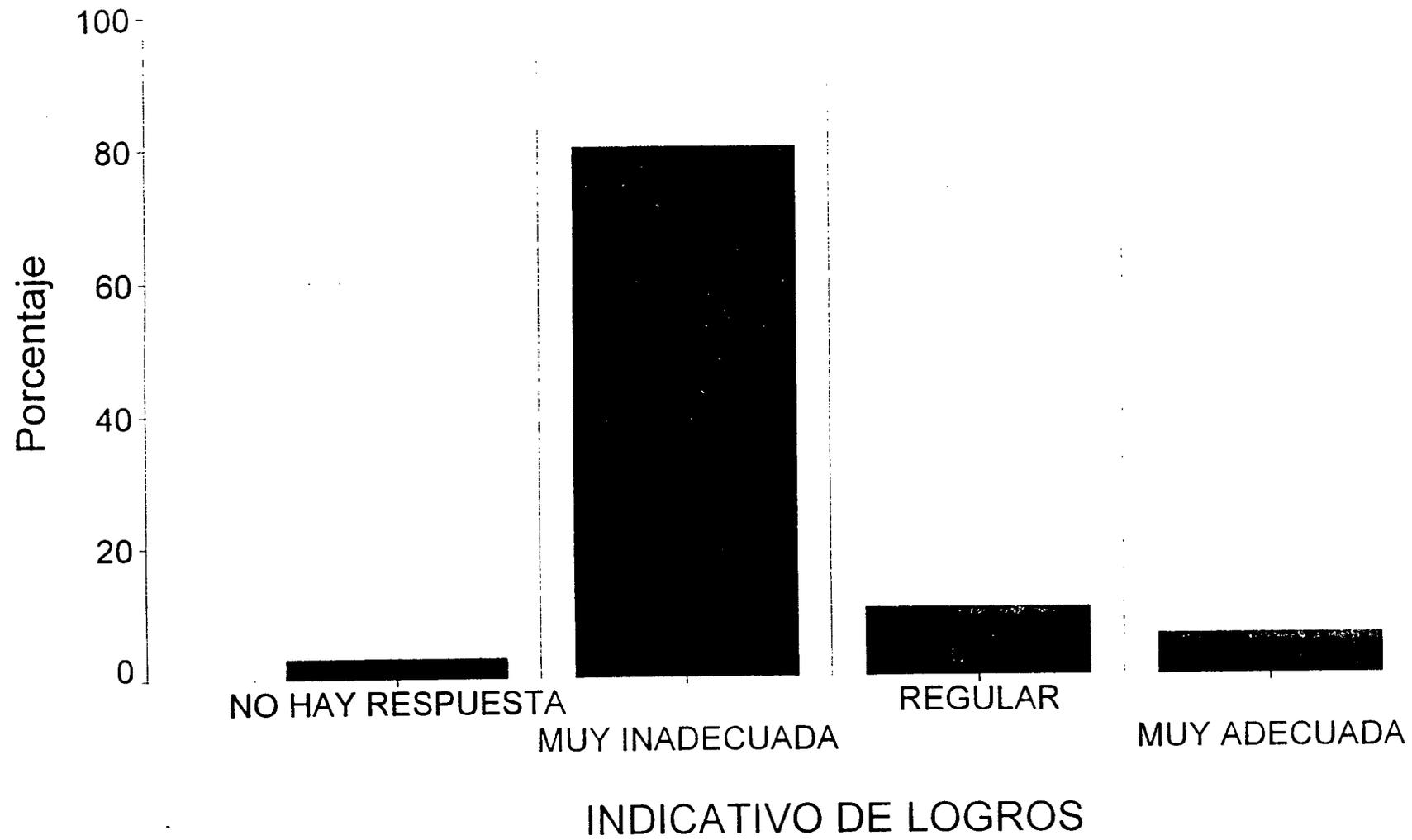
Cuadro 8.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 7

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1		2,8	15,0	
2			20,0	25,0
3		2,8	15,0	
4		1,4	20,0	25,0
5		4,2	10,0	
6			20,0	25,0
7		5,6		25,0
8		7,0		
9		7,0		
10		7,0		
11		7,0		
12		7,0		
13		7,0		
14		7,0		
15		7,0		
16		7,0		
17		7,0		
18		7,0		
19		5,6		
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Cuadro 8.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 7

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		2,1	3,2	
2			4,2	1,1
3		2,1	3,2	
4		1,1	4,2	1,1
5		3,2	2,1	
6			4,2	1,1
7		4,2		1,1
8		5,3		
9		5,3		
10		5,3		
11		5,3		
12		5,3		
13		5,3		
14		5,3		
15		5,3		
16		5,3		
17		5,3		
18		5,3		
19		4,2		
<b>SUBTOTAL</b>	0	75,2	21,1	4,4
<b>TOTAL</b>	100,7			
<b>SUBT. AJUST.</b>	0	74,7	21,1	4,2
<b>TOT. AJUST.</b>	100			

Grafica 8



a un enfoque teórico determinado y menos sean evidencias significativas del estado, evolución y nivel de desarrollo humano integral (ver Cuadro 1 y Gráfica 8).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones que podrían considerarse significativas (entre 60 y 100%) de las respuestas más inadecuadas se presentan en Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Suba, Teusaquillo, Mártires, Antonio Nariño, Puente Aranda, Rafael Uribe y Ciudad Bolívar. Solo en 5 localidades, Usaquén, Chapinero, San Cristóbal, Usme y Candelaria, las respuestas resultaron de grado regular, destacándose Candelaria donde alcanzaron el 66.7%. La proporción de respuestas más adecuada, se ubica en Usaquén, Chapinero y Tunjuelito, con 20, 40 y 60%, respectivamente (ver Cuadro 9).

Al nivel interlocal tipo I, sobresalen Usme, Tunjuelito y Barrios Unidos, como las que concentran la totalidad de las posibilidades de no respuesta (33.3% cada una). En todas las localidades se presentan aportes a las muy inadecuadas: los mayores son exhibidos por 11 (6.6%). En regulares se destacan Candelaria y Usme con 40 y 30% cada una. Las respuestas calificadas de muy adecuadas son aportadas por 3 localidades, siendo Chapinero la más significativa con un 50% (ver Cuadro 9.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 90.5% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 80% y regulares 10.5%, donde 19 y 5 localidades aportan entre el 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente. Por su parte, las respuestas muy adecuadas alcanzan solo un 6.3% (3 localidades) en tanto que el 3.3% (3 localidades) no proporcionó respuesta (ver Cuadro 9.2).

Respecto a la **pregunta 9 (Qué elementos miden los indicadores de logro?)**, se constata una preponderancia del 81.1% de muy inadecuadas, lo que está en plena correspondencia con la pregunta anterior, puesto que no se puede esperar claridad en cuanto a los elementos que éstos indicadores miden (contenidos éticos y morales, taxonomía de procesos psicosociales y contenidos básicos y fundamentales mínimos por área de conocimiento), si de una parte, el logro es entendido de manera incorrecta, y de otra parte, el proceso para determinar y precisar los respectivos indicadores por área es totalmente inadecuado (ver Cuadro 1 y Gráfica 9).

En términos espaciales, al nivel intralocal, entre 60 y 100% de las respuestas más inadecuadas se presenta en 15 localidades, siendo Usaquén, Chapinero, Santafé y Usme, donde existe la menor proporción de estos casos (40%). En Chapinero, Santafé, San Cristóbal y Usme, las respuestas de orden regular varían entre 40 y 60%. La proporción de respuestas más adecuada, se localiza en Candelaria, Usaquén y Usme, con 16.7 y 20%, respectivamente. Por su parte, no otorgaron respuesta 4 localidades, Usaquén, Barrios Unidos, Antonio Nariño y Rafael Uribe (ver Cuadro 10).

Al nivel interlocal tipo I, 4 localidades concentran la totalidad de la categoría donde

Cuadro 9  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 8

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %	TOTAL
1		40	20	40	100
2		20	20	60	100
3		100			100
4		33,3	66,7		100
5		80	20		100
6	20	20	60		100
7	20	60		20	100
8		100			100
9		100			100
10		100			100
11		100			100
12		100			100
13	20	80			100
14		100			100
15		100			100
16		100			100
17		100			100
18		100			100
19		100			100

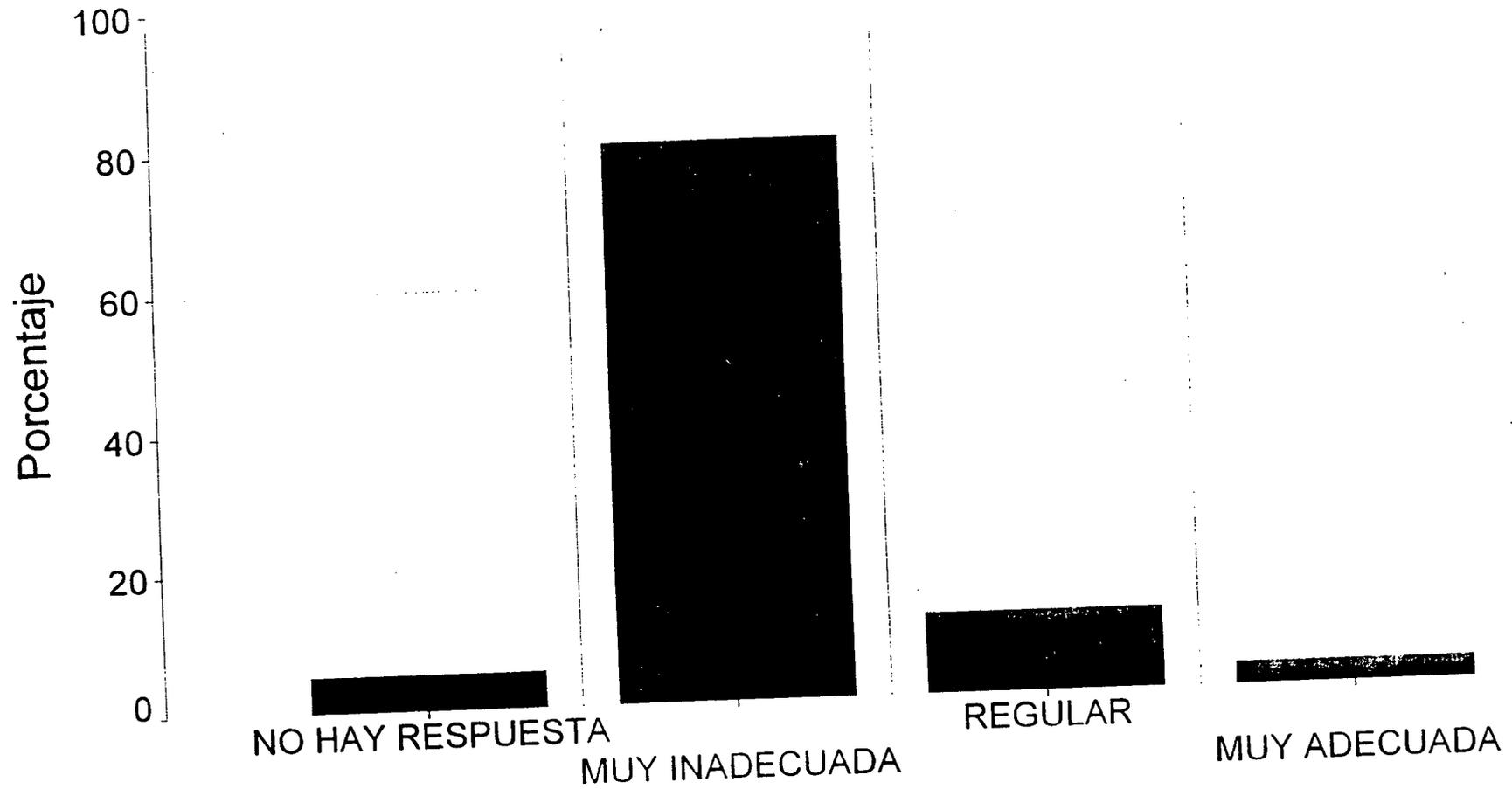
Cuadro 9.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 8

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1		2,6	10,0	33,3
2		1,3	10,0	50,0
3		6,6		
4		2,6	40,0	
5		5,3	10,0	
6	33,3	1,3	30,0	
7	33,3	3,9		16,7
8		6,6		
9		6,6		
10		6,6		
11		6,6		
12		6,6		
13	33,3	5,3		
14		6,6		
15		6,6		
16		6,6		
17		6,6		
18		6,6		
19		5,3		
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Cuadro 9.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 8

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1		2,1	1,1	2,1
2		1,1	1,1	3,2
3		5,3		
4		2,1	4,2	
5		4,2	1,1	
6	1,1	1,1	3,2	
7	1,1	3,2		1,1
8		5,3		
9		5,3		
10		5,3		
11		5,3		
12		5,3		
13	1,1	4,2		
14		5,3		
15		5,3		
16		5,3		
17		5,3		
18		5,3		
19		4,2		
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3,3</b>	<b>80,5</b>	<b>10,7</b>	<b>6,4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100,9</b>			
<b>SUBT. AJUST.</b>	<b>3,2</b>	<b>80</b>	<b>10,5</b>	<b>6,3</b>
<b>TOT. AJUST.</b>	<b>100</b>			

Gráfica 9



MEDICION INDICATIVO DE LOGROS

no se presentó respuesta, 25% cada una. Los mayores porcentajes de respuestas muy inadecuadas son exhibidos por Candelaria, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Suba, Teusaquillo, Mártires y Puente Aranda, (6.5% cada una), en tanto que las regulares se destacan en San Cristóbal, Usme, Chapinero y Santafé, donde fluctúan entre 18.2 y 27.3%. Las muy adecuadas son aportadas por Usaquén, Candelaria y Usme, con 33.3% cada una (ver Cuadro 10.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 92.7% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 81.1% y regulares 11.6%, donde 19 y 5 localidades aportan entre el 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente. Por su parte, las respuestas muy adecuadas alcanzan solo el 3.2% (3 localidades), en tanto que el 4.2% no proporcionó respuesta (ver Cuadro 10.2).

En contraposición, las respuestas obtenidas para la **pregunta 10 (En qué consiste el proceso de elaboración de indicadores de logros?)**, denotan concentración tanto en las muy inadecuadas (46.3%) y en no respuesta (36.8%), resultados totalmente lógicos con respecto a la secuencia obtenida en las preguntas concernientes a logros, pues si la definición e indicadores de logros, la identificación de los elementos que mide los indicadores, es muy inadecuada, es de esperarse que el proceso de elaboración de éste tipo de indicadores resulta tanto muy inadecuado como desconocido (ver Cuadro 1 y Gráfica 10).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones que podrían considerarse significativas (entre 60 y 100%) de las respuestas más inadecuadas se presentan en Usme, Bosa, Kennedy, Engativá, Rafael Uribe, Chapinero, Fontibón y Santafé, siendo esta última localidad donde se exhibe el mayor número de casos. En 11 localidades, las respuestas resultaron de grado regular, destacándose San Cristóbal, Usme y Tunjuelito, donde alcanzaron el 40% en cada caso. La proporción de respuestas más adecuada se concentra exclusivamente en Candelaria con 16.7% (ver Cuadro 11).

Al nivel interlocal tipo I, sobresalen Suba y Teusaquillo como las mayores aportantes en términos de no respuesta, 14.3% cada una. Sin embargo, también hay que destacar que 12 localidades proveen entre 2.9 y 8.6% a éste rango. El mayor porcentaje de respuestas muy inadecuadas es suministrado por Santafé (11.4%), mientras que Suba y Teusaquillo no presentan este tipo de respuesta. Por su parte, las respuestas de grado regular se destacan en Candelaria, San Cristóbal, Usme y Tunjuelito, con 13.3% cada una. Entre tanto, las respuestas calificadas como muy adecuadas son de exclusividad en Candelaria (ver Cuadro 11.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 98.9 % de los casos se distribuye en su orden entre muy inadecuadas 46.3%, no respuesta 36.8% y muy adecuadas 15.8%, donde 14, 17 y 11 localidades aportan entre el 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente (ver Cuadro 11.2).

Cuadro 10  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 9

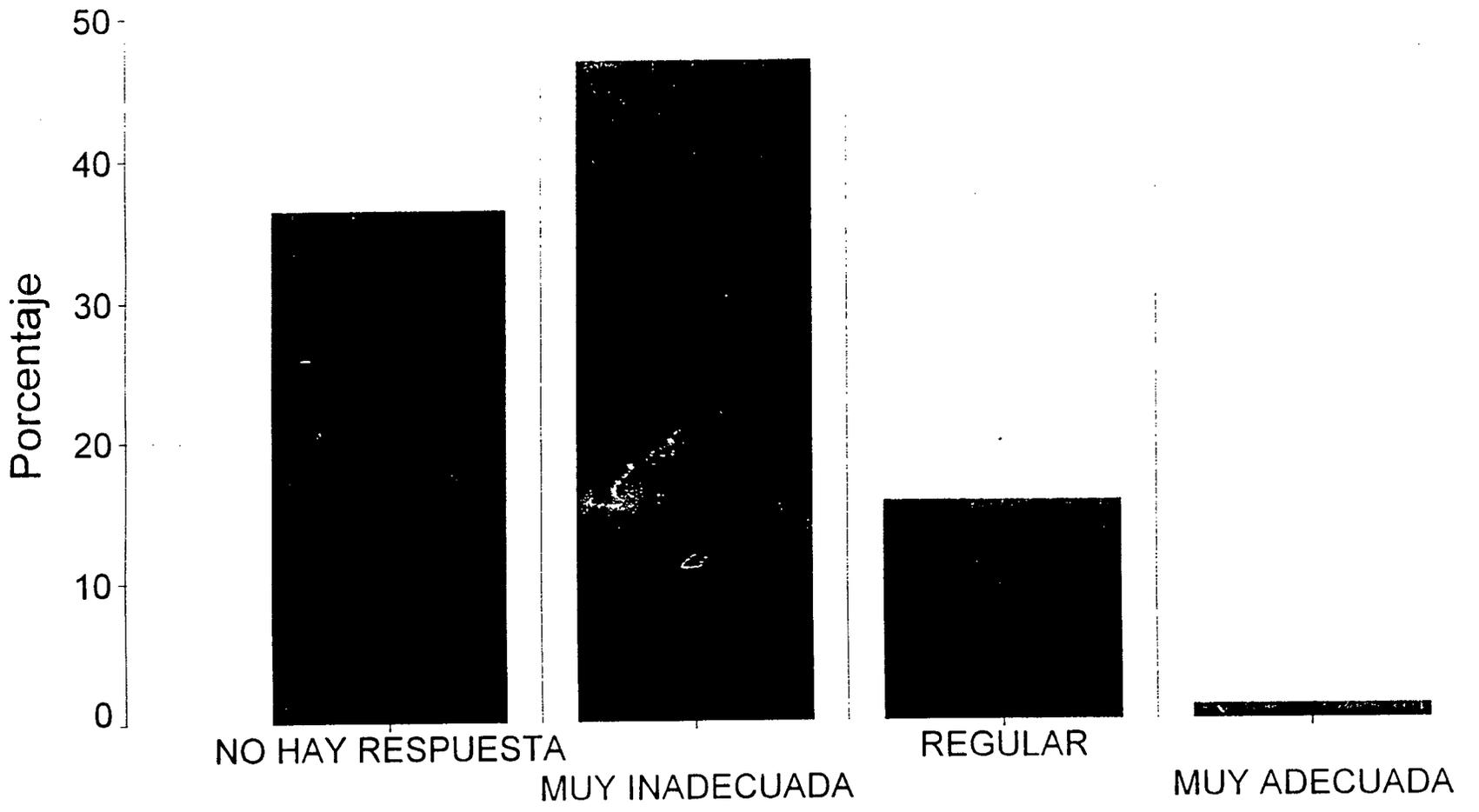
LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1	20	40	20	20	100
2		40	60		100
3		40	60		100
4		83.3		16.7	100
5		60	40		100
6		40	40	20	100
7		100			100
8		100			100
9		100			100
10		100			100
11		100			100
12		100			100
13	20	80			100
14		100			100
15		100			100
16	20	80			100
17		100			100
18	20	80			100
19		100			100

Cuadro 10.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 9

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1	25,0	2,6	9,1	33,3
2		2,6	27,3	
3		2,6	27,3	
4		6,5		33,3
5		3,9	18,2	
6		2,6	18,2	33,3
7		6,5		
8		6,5		
9		6,5		
10		6,5		
11		6,5		
12		6,5		
13	25,0	5,2		
14		6,5		
15		6,5		
16	25,0	5,2		
17		6,5		
18	25,0	5,2		
19		5,2		
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Cuadro 10.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 9

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	1,1	2,1	1,1	1,1
2		2,1	3,2	
3		2,1	3,2	
4		5,3		1,1
5		3,2	2,1	
6		2,1	2,1	1,1
7		5,3		
8		5,3		
9		5,3		
10		5,3		
11		5,3		
12		5,3		
13	1,1	4,2		
14		5,3		
15		5,3		
16	1,1	4,2		
17		5,3		
18	1,1	4,2		
19		4,2		
<b>SUBTOTAL</b>	<b>4,4</b>	<b>81,4</b>	<b>11,7</b>	<b>3,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100,8</b>			
<b>SUBT. AJUST.</b>	<b>4,2</b>	<b>81,1</b>	<b>11,6</b>	<b>3,2</b>
<b>TOT. AJUST.</b>	<b>100</b>			



PROCESO DE ELABORACION DE INDICATIVOS DE LOGROS

Cuadro 11  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 10

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1	40	40	20		100
2		80	20		100
3		100			100
4		50	33,3	16,7	100
5	20	40	40		100
6		60	40		100
7	20	40	40		100
8	40	60			100
9	40	60			100
10		80	20		100
11	40	60			100
12	100				100
13	60	20	20		100
14	100				100
15	60	20	20		100
16	40	40	20		100
17	60	40			100
18	40	60			100
19	50	25	25		100

Cuadro 11.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 10

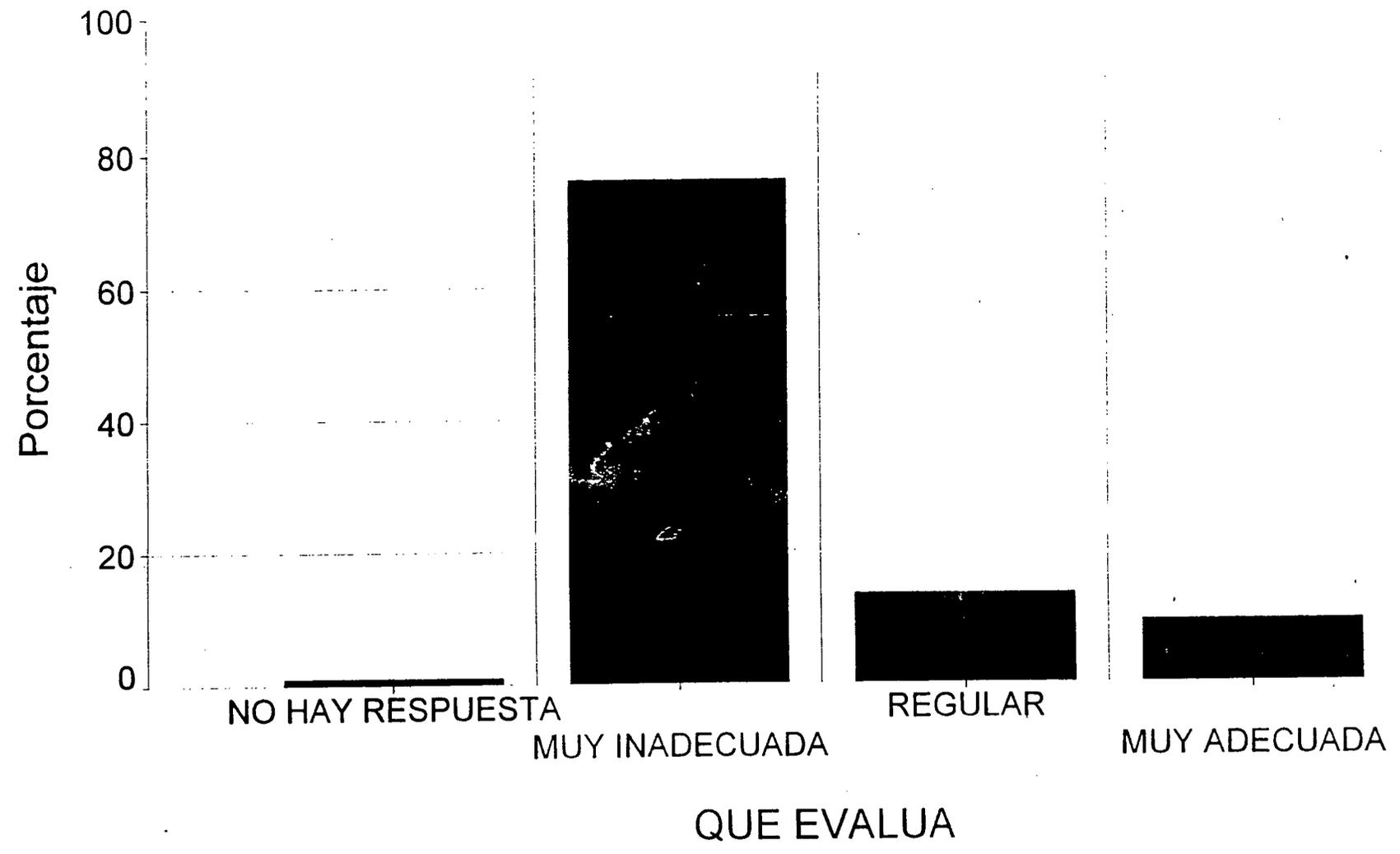
LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1	5,7	4,5	6,7	
2		9,1	6,7	
3		11,4		
4		6,8	13,3	100,0
5	2,9	4,5	13,3	
6		6,8	13,3	
7	2,9	4,5	13,3	
8	5,7	6,8		
9	5,7	6,8		
10		9,1	6,7	
11	5,7	6,8		
12	14,3			
13	8,6	2,3	6,7	
14	14,3			
15	8,6	2,3	6,7	
16	5,7	4,5	6,7	
17	8,6	4,5		
18	5,7	6,8		
19	5,7	2,3	6,7	
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

178

Cuadro 11.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 10

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	2,1	2,1	1,1	
2		4,2	2,1	
3		5,3		
4		3,2	2,1	1,1
5	1,1	2,1	2,1	
6		3,2	2,1	
7	1,1	2,1	2,1	
8	2,1	3,2		
9	2,1	3,2		
10		4,2	1,1	
11	2,1	3,2		
12	5,3			
13	3,2	1,1	1,1	
14	5,3			
15	3,2	1,1	1,1	
16	2,1	2,1	1,1	
17	3,2	2,1		
18	2,1	3,2		
19	2,1	1,1	1,1	
SUBTOTAL	37,1	46,7	17,1	1,1
TOTAL	102,0			
SUBT. AJUST.	36,8	46,3	15,8	1,1
TOT. AJUST.	100			

Gráfica 11



Las respuestas obtenidas en la **pregunta 11 (Para qué se evalúa?)**, resultaron en 75.8% muy inadecuadas con respecto a la respuesta tipo, es decir, no se goza de claridad respecto al objetivo perseguido con la evaluación del aprendizaje de los alumnos (ver Cuadro 1 y Gráfica 11).

En términos espaciales, al nivel intralocal, entre 60 y 100% de las respuestas más inadecuadas se presenta en 15 localidades, exceptuando solo de este rango Usaquén, Chapinero, Santafé y Usme. Igualmente, estas 3 últimas, presentan entre 60 y 80% de respuestas de grado regular. La proporción significativa de respuestas más adecuada, se atribuye a Usme y Candelaria, con 40 y 33.3%, respectivamente (ver Cuadro 12).

Al nivel interlocal tipo I, sobresale la localidad de Usaquén con 100% sin respuesta. Los mayores porcentajes de respuestas inadecuadas son aportados por San Cristóbal, Bosa, Kennedy, Engativá, Suba, Barrios Unidos, Teusaquillo, Mártires, Puente Aranda y Rafael Uribe (6.9% cada una), en tanto que en regulares se destaca Santafé, Usme y Chapinero, con 23.1% para las dos primeras y 30.8% para la última, respectivamente. Las respuestas calificadas como muy adecuadas son proveídas por siete localidades, siendo Candelaria y Usme, las más significativas con 22.2% cada una (ver Cuadro 12.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 99% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 75.8%, regulares 13.7% y muy adecuadas 9.5%, donde 17, 5 y 7 localidades contribuyen de manera individual entre 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente (ver Cuadro 12.2).

Las anteriores regularidades se ven reforzadas al observar los resultados de la **pregunta 12 (A quién evalúa?)**, los cuales arrojaron que 73.7% de los entrevistados no tiene claro el objeto de evaluación. Pareciera que aún se continúa bajo el paradigma unidimensional del objeto de evaluación (alumnos), sin abrir la compuerta a una mirada multidimensional que involucre curriculum, maestros, alumnos, estrategias y recursos utilizados en la enseñanza (ver Cuadro 1 y Gráfica 12).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones que podrían considerarse significativas (entre 60 y 100%) de las respuestas más inadecuadas se presentan en 14 localidades, siendo solo Santafé donde no se presenta este caso. En Usaquén, Chapinero, Santafé, San Cristóbal y Candelaria, las respuestas resultaron de orden regular, destacándose la última como la de mayor primacia dentro de este rango. La proporción de respuestas más adecuada, se concentra en 6 localidades, sobresaliendo Chapinero con 60% (ver Cuadro 13).

Al nivel interlocal tipo I, sobresalen las localidades de Usaquén, Martires y Ciudad Bolívar, con 33.3% cada una al no presentar respuestas. Los mayores aportes de porcentajes de muy inadecuadas se concentran en Tunjuelito, Bosa, Kennedy,

Cuadro 12  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 11

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1	20	20	40	20	100
2			80	20	100
3		20	60	20	100
4		66,7		33,3	100
5		100			100
6			60	40	100
7		80	20		100
8		100			100
9		100			100
10		80		20,0	100
11		100			100
12		100			100
13		100			100
14		100			100
15		100			100
16		80		20	100
17		100			100
18		100			100
19		100			100

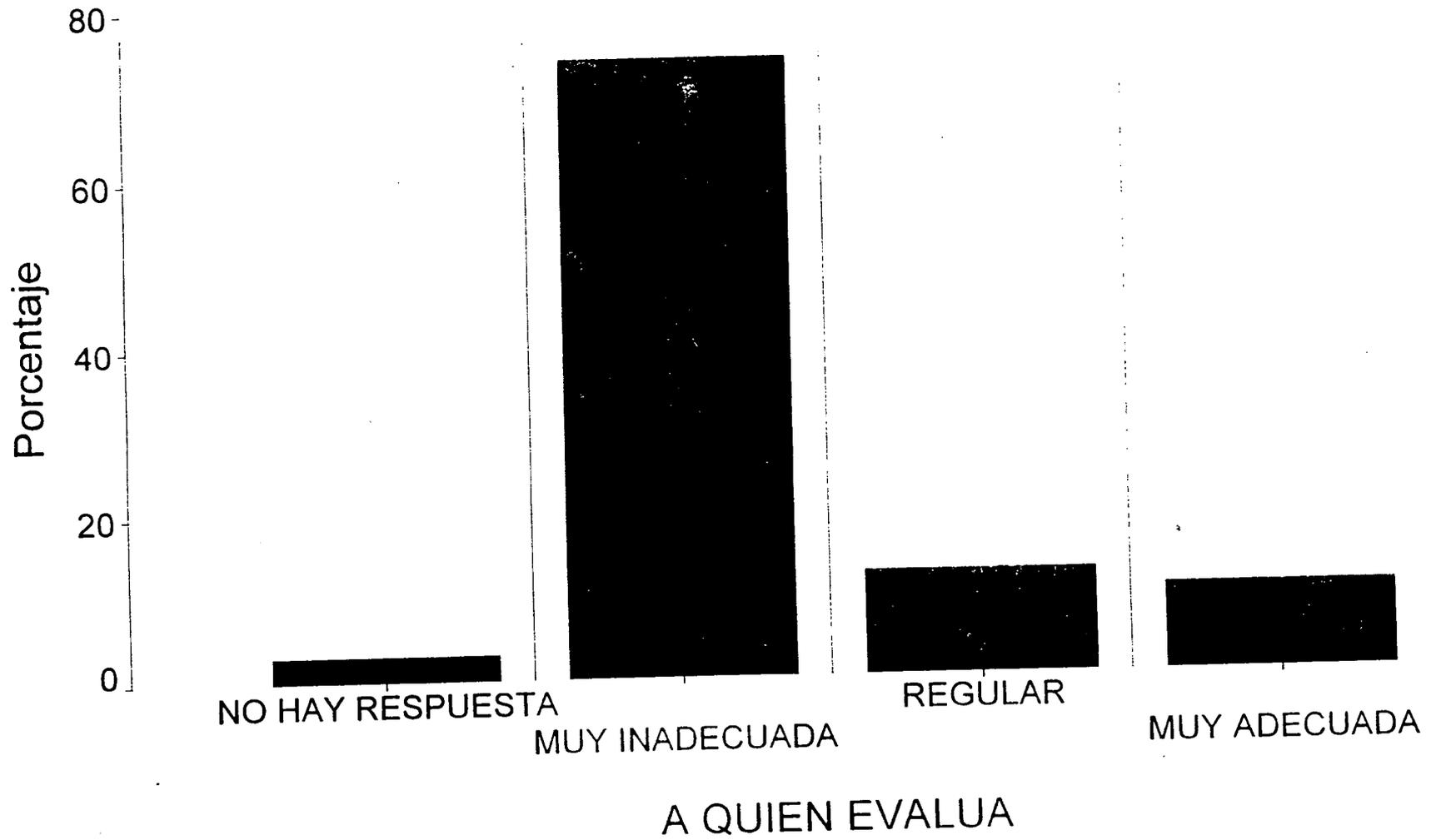
Cuadro 12.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 11

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	100	1,4	15,4	11,1
2			30,8	11,1
3		1,4	23,1	11,1
4		5,6		22,2
5		6,9		
6			23,1	22,2
7		5,6	7,7	
8		6,9		
9		6,9		
10		5,6		11,1
11		6,9		
12		6,9		
13		6,9		
14		6,9		
15		6,9		
16		5,6		11,1
17		6,9		
18		6,9		
19		5,6		
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Cuadro 12.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 11

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1	1,1	1,1	2,1	1,1
2			4,2	1,1
3		1,1	3,2	1,1
4		4,2		2,1
5		5,3		
6			3,2	2,1
7		4,2	1,1	
8		5,3		
9		5,3		
10		4,2		1,1
11		5,3		
12		5,3		
13		5,3		
14		5,3		
15		5,3		
16		4,2		1,1
17		5,3		
18		5,3		
19		4,2		
SUBTOTAL	1,1	76,2	13,8	9,7
TOTAL	100,8			
SUBT. AJUST.	1,1	75,8	13,7	9,5
TOT. AJUST.	100			

# Gráfica 12



Engativá, Suba, Barrios Unidos, Teusaquillo, Puente Aranda y Rafael Uribe, cada una con 7.1% del total, en tanto que en regulares se destaca Santafé, San Cristóbal y Candelaria, las cuales oscilan entre 25 y 33.3%. El rango de respuestas calificadas como muy adecuadas de mayor significancia es aportado por Santafé, Usme y Chapinero, con 20% las dos primeras y 30% la tercera (ver Cuadro 13.1).

Al nivel interlocal tipo II, el 96.8% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 73.7%, regulares 12.6% y muy adecuadas 10.5%, siendo 18, 5 y 6 localidades las que aportan entre 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente (ver Cuadro 13.2).

De igual manera, las respuestas obtenidas para la **pregunta 13 (Qué hace con las evaluaciones o para qué sirven?)**, concentran 74.7% en la categoría de muy inadecuadas, pues se supone que el desconocimiento de qué y a quién evalúa se traduzca en informes que sin continuidad, integralidad y carácter cualitativo del proceso de evaluación, que a la postre impiden hacer seguimiento tanto de los avances individuales de los alumnos como de la autoevaluación docente (ver Cuadro 1 y Gráfica 13).

En términos espaciales, al nivel intralocal, las porciones que podrían considerarse significativas (entre 60 y 100%) de las respuestas más inadecuadas se presentan en 13 localidades, destacándose que doce de ellas alcanzan una proporción del 100%. Solamente dos localidades –Usaquén y Chapinero- no presentan este tipo de respuesta. En 6 localidades, las respuestas resultaron de orden regular, sobresaliendo Usaquén y Chapinero, donde las proporciones alcanzaron 60%. Por su parte, las respuestas más adecuadas se presentan también en 6 localidades, donde descollan Candelaria y Chapinero, con 33.3 y 40%, respectivamente (ver Cuadro 13).

Cuadro 13  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 12

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %	TOTAL
1	20	40	20	20	100
2		20	20	60	100
3			60	40	100
4		33,3	66,7		100
5		40	60		100
6		60		40	100
7		100			100
8		100			100
9		100			100
10		80		20	100
11		100			100
12		100			100
13		100			100
14		100			100
15	20	80			100
16		80		20	100
17		100			100
18		100			100
19	25	75			100

Cuadro 13.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 12

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1	33,3	2,9	8,3	10,0
2		1,4	8,3	30,0
3			25,0	20,0
4		2,9	33,3	
5		2,9	25,0	
6		4,3		20,0
7		7,1		
8		7,1		
9		7,1		
10		5,7		10,0
11		7,1		
12		7,1		
13		7,1		
14		7,1		
15	33,3	5,7		
16		5,7		10,0
17		7,1		
18		7,1		
19	33,3	4,3		
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

158

Cuadro 13.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 12

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1	1,1	2,1	1,1	1,1
2		1,1	1,1	3,2
3			3,2	2,1
4		2,1	4,2	
5		2,1	3,2	
6		3,2		2,1
7		5,3		
8		5,3		
9		5,3		
10		4,2		1,1
11		5,3		
12		5,3		
13		5,3		
14		5,3		
15	1,1	4,2		
16		4,2		1,1
17		5,3		
18		5,3		
19	1,1	3,2		
<b>SUBTOTAL</b>	<b>3,3</b>	<b>74,1</b>	<b>12,8</b>	<b>10,7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100,9</b>			
<b>SUBT. AJUST.</b>	<b>3,2</b>	<b>73,7</b>	<b>12,6</b>	<b>10,5</b>
<b>TOT. AJUST.</b>	<b>100</b>			

167

Cuadro 14  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 13

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
1	40		60		100
2			60	40	100
3		40	40	20	100
4		33,3	33,3	33,3	100
5		40	40	20	100
6	20	40	20	20	100
7		80		20	100
8		100			100
9		100			100
10		100			100
11		100			100
12		100			100
13		100			100
14		100			100
15		100			100
16		100			100
17		100			100
18		100			100
19		100			100

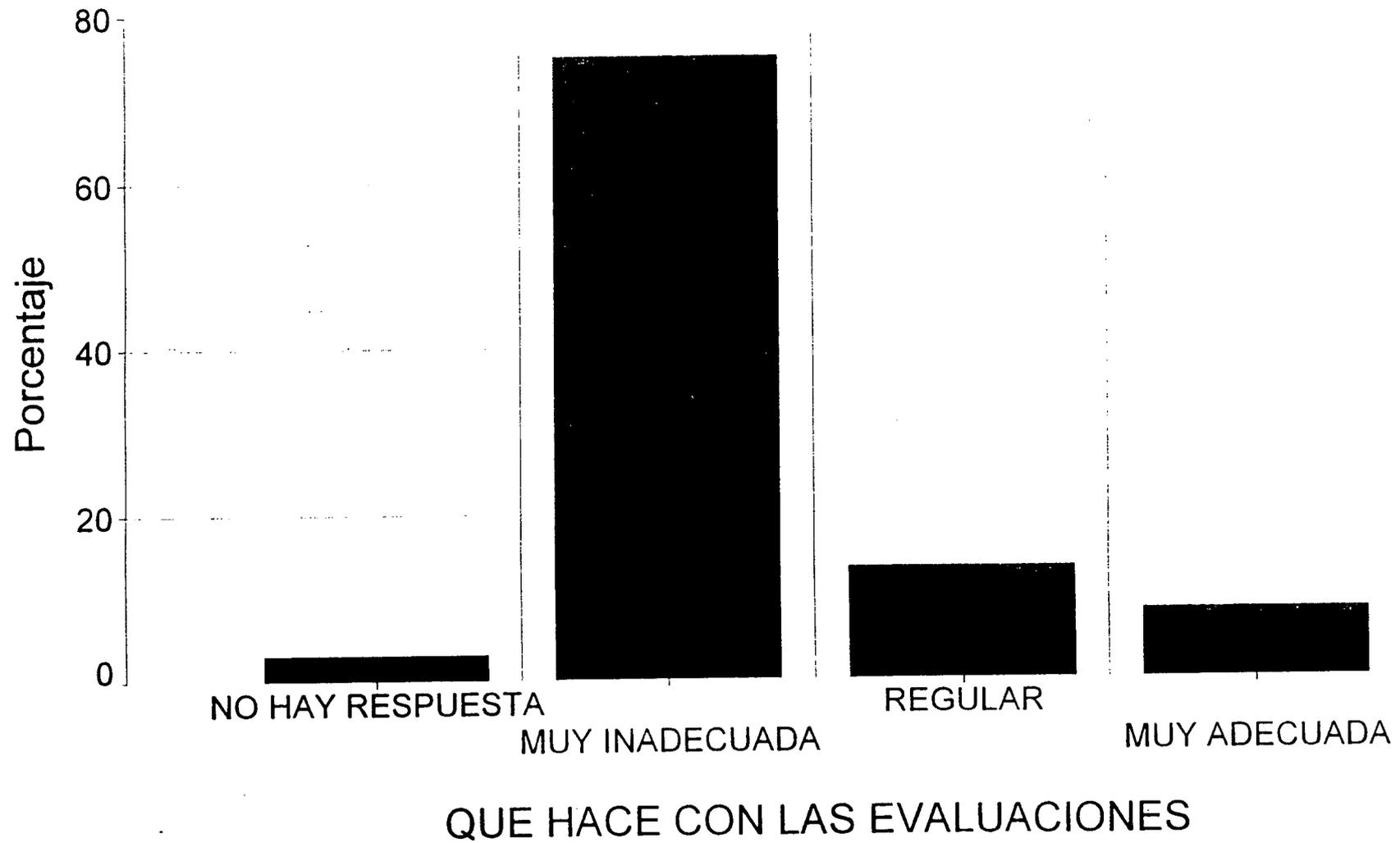
Cuadro 14.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 13

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %
1	66,7		23,1	
2			23,1	25,0
3		2,8	15,4	12,5
4		2,8	15,4	25,0
5		2,8	15,4	12,5
6	33,3	2,8	7,7	12,5
7		5,6		12,5
8		7,0		
9		7,0		
10		7,0		
11		7,0		
12		7,0		
13		7,0		
14		7,0		
15		7,0		
16		7,0		
17		7,0		
18		7,0		
19		5,6		
TOTAL	100	99	100	100

Cuadro 14.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 13

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	2,1		3,2	
2			3,2	2,1
3		2,1	2,1	1,1
4		2,1	2,1	2,1
5		2,1	2,1	1,1
6	1,1	2,1	1,1	1,1
7		4,2		1,1
8		5,3		
9		5,3		
10		5,3		
11		5,3		
12		5,3		
13		5,3		
14		5,3		
15		5,3		
16		5,3		
17		5,3		
18		5,3		
19		4,2		
<b>SUBTOTAL</b>	3,2	75,1	13,8	8,6
<b>TOTAL</b>	100,7			
<b>SUBT. AJUST.</b>	3,2	74,7	13,7	8,4
<b>TOT. AJUST.</b>	100			

Grafica 13



**CUADRO 30**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 2-CHAPINERO**

ESCALAS ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.517	<b>INIPE</b>	0.483
1	20	20	40	20	0.53		0.47	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	20	20	40	20	0.53		0.47	
3	40	40		20	0.33		0.67	
4	20	60	20		0.33		0.67	
5	20		40	40	0.67		0.33	
6	20	40	40		0.40		0.60	
11			80	20	0.73		0.27	
12		20	20	60	0.80		0.20	
13			60	40	0.80		0.20	
14	20	20		60	0.67		0.33	
					0.59		0.41	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7			80	20	0.80		0.20	
8		20	20	60	0.53		0.47	
9		40	60		0.40		0.60	
10		80	20		0.00		1.00	
					0.43		0.57	

**Cuadro 31**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 3-SANTAFE**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.458	<b>INIPE</b>	0.542
1		60	40		0.47		0.53	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		60	40		0.47		0.53	
3		60	40		0.47		0.53	
4		80	20		0.40		0.60	
5			80	20	0.73		0.27	
6		40	40	20	0.60		0.40	
11		20	60	20	0.67		0.33	
12			60	40	0.80		0.20	
13		40	40	20	0.60		0.40	
14		40		60	0.73		0.27	
					0.61		0.39	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		40	60		0.33		0.67	
8		100			0.53		0.47	
9		40	60		0.33		0.67	
10		100			0.00		1.00	
					0.30		0.70	

Cuadro 32  
 INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES  
 LOCALIDAD 4-LA CANDELARIA

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAE</b>	0.475	<b>INIE</b>	0.525
1		50	50		0.50		0.50	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		66.7	33.3		0.44		0.56	
3		33.3	33.3	33.3	0.67		0.33	
4	16.7	50	33.3		0.39		0.61	
5		33.3	50	16.7	0.61		0.39	
6	33.3	33.3	16.7	16.7	0.39		0.61	
11		66.7		33.3	0.56		0.44	
12		33.3	66.7		0.56		0.44	
13		33.3	33.3	33.3	0.67		0.33	
14	33.3	16.7		50	0.56		0.44	
					0.54		0.46	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		16.7	66.7	16.7	0.56		0.44	
8		33.3	66.7		0.44		0.56	
9		83.3		16.7	0.56		0.44	
10		50	33.3	16.7	0.00		1.00	
					0.39		0.61	

**Cuadro 33**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 5-SAN CRISTOBAL**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.382	<b>INIPE</b>	0.618
1		100			0.33		0.67	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		40	60		0.53		0.47	
3		60	40		0.47		0.53	
4	60	20		20	0.27		0.73	
5			40	60	0.87		0.13	
6	60	40			0.13		0.87	
11		100			0.33		0.67	
12		40	60		0.53		0.47	
13		40	40	20	0.60		0.40	
14		40		60	0.73		0.27	
					0.50		0.50	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		60	40		0.40		0.60	
8		80	20		0.47		0.53	
9		60	40		0.40		0.60	
10	20	40	40		0.00		1.00	
					0.32		0.68	

Cuadro 34  
INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES  
LOCALIDAD 6-USME

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAEV</b>	0.496	<b>INIEV</b>	0.504
1		60	20	20	0.53		0.47	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		40	20	40	0.67		0.33	
3		80		20	0.47		0.53	
4		20	80		0.60		0.40	
5			100		0.67		0.33	
6		80	20		0.40		0.60	
11			60	40	0.80		0.20	
12		60		40	0.60		0.40	
13	20	40	20	20	0.47		0.53	
14	40	20		40	0.47		0.53	
					0.57		0.43	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7			80	20	0.47		0.53	
8	20	20	60		0.60		0.40	
9		40	40	20	0.47		0.53	
10		60	40		0.00		1.00	
					0.38		0.62	

**Cuadro 35**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 7-TUNJUELITO**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.467	<b>INIPE</b>	0.533
1		20	60	20	0.67		0.33	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2			20	80	0.93		0.07	
3			80	20	0.73		0.27	
4	20	60		20	0.40		0.60	
5	80			20	0.20		0.80	
6	40	60			0.20		0.80	
11		80	20		0.40		0.60	
12		100			0.33		0.67	
13		80		20	0.47		0.53	
14	20	60		20	0.40		0.60	
					0.45		0.55	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		80		20	0.40		0.60	
8	20	60		20	0.33		0.67	
9		100			0.40		0.60	
10	20	40	40		0.00		1.00	
					0.28		0.72	

**Cuadro 36**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 8-BOSA**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.420	<b>INIE</b>	0.580
1		40	20	40	0.67		0.33	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	40	20		40	0.47		0.53	
3			80	20	0.73		0.27	
4	20	40		40	0.53		0.47	
5	100				0.00		1.00	
6	40	20	40		0.33		0.67	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14		100			0.33		0.67	
					0.38		0.62	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.20		0.80	
10	40	60			0.00		1.00	
					0.22		0.78	

**Cuadro 29**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 1-USAQUEN**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.524	<b>INIEPE</b>	0.476
1		40	40	20	0.60		0.40	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		60	20	20	0.53		0.47	
3		60	40		0.47		0.53	
4	20	60		20	0.40		0.60	
5			100		0.67		0.33	
6		60	40		0.47		0.53	
11	20	20	40	20	0.53		0.47	
12	20	40	20	20	0.47		0.53	
13	40		60		0.40		0.60	
14	40	20		40	0.47		0.53	
					0.49		0.51	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		40	60		0.53		0.47	
8		40	20	40	0.67		0.33	
9	20	40	20	20	0.47		0.53	
10	40	40	20		0.27		0.73	
					0.48		0.52	

1.55 0.5167  
 1.57 0.5233

Cuadro 28  
INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES  
DISTRITO CAPITAL

DIMENSIONES	NO RESPONDE		MUY INADECUADA		REGULAR		MUY ADECUADA		INAE	INIA	INIE	
	ESCALA	%	ESCALA	%	ESCALA	%	ESCALA	%	INAE		INGI	
PROCESO EDUCATIVO (PE)									0.51	0.441	0.49	0.559
1	0	2.1	1	52.6	2	34.7	3	10.5	0.51			
EVALUACION (EV)									0.56		0.42	
2		11.6		35.8		21.1		31.6	0.61		0.39	
3		2.1		22.1		65.3		10.5	0.44		0.56	
4		18.9		49.5		12.6		18.9	0.27		0.73	
5		61.1		4.2		26.3		8.4	0.38		0.62	
6		27.4		33.7		36.8		2.1	0.44		0.56	
11		1.1		75.8		13.7		9.5	0.43		0.57	
12		3.2		73.7		12.6		10.5	0.42		0.58	
13		3.2		74.7		13.7		8.4	0.38		0.62	
14		21.1		61.1		0.0		17.9	0.44		0.56	
	0	16.6	1	47.8	2	22.5	3	13.1	0.43		0.57	
VALORACION LOGROS (VL)									0.43		0.57	
7		0.0		74.7		21.1		4.2	0.40		0.60	
8		3.2		80.0		10.5		6.3	0.38		0.62	
9		4.2		81.1		11.6		3.2	0.27		0.73	
10		36.8		46.3		15.8		1.1	0.37		0.63	
	0	11.1	1	70.5	2	14.8	3	3.7	0.37		0.63	

150

5.	Concepto de logro (G) / Indicador de logro (H)	Lo que se entienda por logro determinará la naturaleza y carácter de los indicadores a utilizar para tal efecto.	G → H
6.	Indicador de logro (H) / medición de indicadores de logro (I)	Los contenidos de los indicadores de logro determinan la operacionalización de éstos.	I → H
7.	Indicadores de logro (H) / Elaboración de indicadores de logro (J)	La elaboración del indicador de logro determina su operacionalización	J → H
8.	Evaluación (B) / Justificación de la evaluación (K)	En estas dos categorías su relación debe ser bidireccional para expresar su retroalimentación.	B ↔ K
9.	Justificación de la evaluación (K) / Objeto de la evaluación (L)	El objeto de la evaluación define el marco justificativo	K ↔ L
10.	Uso de la evaluación (M) / Apoyo del diario de aula (N)	La evaluación se usa para el seguimiento del proceso educativo y el diario de aula facilita y alimenta este proceso.	M → N
11.	Proceso de evaluación (C) / Uso de la evaluación (M)	El proceso de la evaluación determina los usos que de ella se hagan. El uso de la evaluación a su vez retroalimenta el proceso.	M ↔ C

Las asociaciones se valoran mediante el uso de dos tipos de coeficientes los coeficientes más utilizados para medir asociación entre variables de tipo ordinal son los coeficientes de Spearman y Pearson. En el primero, (rs) de Spearman el valor varía entre -1 y +1, indicando el primer valor una ordenación opuesta de los casos en las variables, y el segundo valor un perfecto acoplamiento de las dos ordenaciones. Cuando es igual a cero (0), significa que no existe una ordenación sistemática de ningún tipo entre las dos variables. El coeficiente de Pearson, es el más utilizado y mide la dispersión en relación a la ecuación lineal

educativo se puede facilitar en parte mediante el uso adecuado del diario de aula. Finalmente, las correlaciones No. 5 (0.63858) y 9 (0.63646), medianamente altas (entre 0.60 y 0.75), corroboran que la fuerza de la asociación entre lo que se entiende por logro es determinante de la naturaleza y carácter de los indicadores a utilizar, y que el objeto de la evaluación está definido potencialmente por el marco justificativo (ver Cuadro 27).

**Análisis del comportamiento de las variables mediante el coeficiente de Pearson**

El análisis de la proporción de la variación en una variable que queda explicada por su asociación con otra variable desde el coeficiente de Pearson, indica que en la mayoría de los casos es débil, puesto que en siete (7) de los once (11) cruces contemplados ninguno supera el 0.40, infiriéndose baja correlación entre los agrupamientos proceso educativo, evaluación y valoración de logros. Por su parte, la correlación No. 10 (0.52662) que bien podría calificarse como de orden medio (entre 0.40 y 0.60), reafirma una asociación positiva de intensidad regular entre instrumentos de apoyo y utilidades de la evaluación. Las correlaciones No. 5 (0.60685) y 9 (0.64459), de rango medianamente alto (entre 0.60 y 0.75), denotan una mayor proporción explicativa al interior de las dimensiones relacionadas con la valoración de logros como de la evaluación (Ver cuadro No. 27).

La correlación No. 11, en cierta media asocia el marco donde se inscribe la evaluación y los ejes conductores de su utilización. Como se puede apreciar, su resultado indica la ausencia de asociación (tanto del tipo de respuestas como de las variables) entre la evaluación perfilada en un proceso educativo y su uso, hecho que probablemente estaría demostrando escasa asimilación de la norma, pues bajo condiciones óptimas de implementación e institucionalización de una política se esperarían asociaciones significativas que mantuvieran la direccionalidad definida en el despliegue de la política a través de los respectivos planes, programas y proyectos definidos (ver Cuadro 27).

**Índices actitudinales e inerciales**

Un índice al ser una medida obtenida a partir de la agrupación de varios indicadores<sup>13</sup>, supone una "manipulación" sencilla de los datos obtenidos en estos últimos. En este sentido, representan las dimensiones del concepto o noción susceptible de operacionalizar.

El objetivo del índice diseñado es dar cuenta de la disposición a innovar educativamente, en tanto que su marco referencial al estar constituido por lo previsto en la Ley General de Educación, en cierta medida connota aceptabilidad y

<sup>13</sup> Resultantes de las respuestas a preguntas escaladas.

conocimiento de la norma. El razonamiento involucra un resultado actitudinal<sup>14</sup> y su correspondiente compensación inercial<sup>15</sup>. Aunque es discutible la subjetividad que encierra un acercamiento de este tipo a lo complejo de la noción en cuestión, a más de las críticas estratégicas que pueda generar desde otras perspectivas, es preciso aclarar que se trata de una aproximación construida a partir de información restringida y por tanto puede ser limitado. No obstante lo anterior, sus resultados envían señales y permiten dimensionar la magnitud de una problemática que requiere prontas medidas de política y soluciones.

Como se mencionó, la configuración inicia con la delimitación de una noción (innovación educativa) que se regulariza por tres grandes dimensiones (proceso educativo, evaluación y valoración de logros) en las que se enmarcan los catorce (14) interrogantes utilizados en la encuesta. Su operacionalización fue posible debido a que se contaba con indicadores y escalas –ahora tomadas como coeficientes de ponderación<sup>16</sup>-, “manipulación” que en el buen sentido de la palabra permitió generar índices<sup>17</sup> actitudinales específicos (INAE) para cada dimensión propuesta y así desembocar en un índice general actitudinal (INGA).

La compensación para cada dimensión específica está determinada por los índices inerciales (INIE), mientras que para el plano general se concretiza en un índice general inercial (INGI). Este proceso se realizó tanto para el orden Distrital como para cada una de las localidades.

Al nivel Distrital, el INGA arroja 0.441 de disposición hacia la innovación educativa y 0.559 de resistencia. En otras palabras se está frente a una aceptabilidad de la norma medianamente regular, situación que es explicada fundamentalmente por la actitud respecto al proceso educativo (ver Cuadro 28).

Al nivel de localidades, el ranking del índice general actitudinal (INGA) demuestra independencia en el posicionamiento, correspondiendo en cierta medida un lugar “privilegiado” para los conglomerados ubicados por encima de los resultados del Distrito Capital visto en conjunto<sup>18</sup>, siendo en su orden: Usaquén, Chapinero, Usme, Candelaria, Tunjuelito y Santa Fe (ver Cuadros 29 a 49).

14 Disposición de cambio respecto a cada dimensión de la noción manifestada en acercamientos calificados como positivos.

15 Resistencia pasiva manifestada en un tipo de respuesta que se aleja regularmente de un patrón considerado como “óptimo”.

16 En el caso de no existir respuesta y al utilizar la escala (0) como un coeficiente de ponderación, lo que se hace realmente es anular esta frecuencia registrándose una especie de subsidio al momento de calcular el índice.

17 Tienen como límite superior uno (1) y como límite inferior cero (0).

18 Tomado como patrón de comparación.

**Cuadro 27**  
**CORRELACIONES**

	<b>CRUCES PREGUNTAS</b>	<b>PEARSON</b>	<b>SPEARMAN</b>
1	1 VERSUS 2	0.14137	0.14596
2	2 VERSUS 3	0.14607	0.13684
3	1 VERSUS 4	0.18192	0.18123
4	5 VERSUS 6	0.05287	0.03384
5	7 VERSUS 8	0.60685	0.62858
6	8 VERSUS 9	0.18953	0.25901
7	8 VERSUS 10	0.13560	0.14303
8	2 VERSUS 11	0.08472	0.05857
9	11 VERSUS 12	0.64459	0.63646
10	13 VERSUS 14	0.52662	0.42660
11	3 VERSUS 13	(-)	(-)

Cuadro 15.2  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
 RESPUESTAS DE LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO II  
 PREGUNTA 14

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	2,1	1,1		2,1
2	1,1	1,1		3,2
3		2,1		3,2
4	2,1	1,1		3,2
5		2,1		3,2
6	2,1	1,1		2,1
7	1,1	3,2		1,1
8		5,3		
9	1,1	4,2		
10	1,1	4,2		
11	1,1	4,2		
12		5,3		
13	2,1	3,2		
14	1,1	4,2		
15	1,1	4,2		
16	1,1	4,2		
17	2,1	3,2		
18	1,1	4,2		
19	1,1	3,2		
<b>SUBTOTAL</b>	21,5	61,4	0,0	18,1
<b>TOTAL</b>	101,0			
<b>SUBT. AJUST.</b>	21,1	61,1	0	17,9
<b>TOT. AJUST.</b>	100			

109

Cuadro 15.1  
 FRECUENCIAS TOTALES INTRALOCALIDAD  
 % DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA LOCALIDAD  
 CON RESPECTO AL TOTAL EN LAS LOCALIDADES  
 ANALISIS INTERLOCAL TIPO I  
 PREGUNTA 14

LOCALIDADES	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
1	10,0	1,7		11,8
2	5,0	1,7		17,6
3		3,4		17,6
4	10,0	1,7		17,6
5		3,4		17,6
6	10,0	1,7		11,8
7	5,0	5,2		5,9
8		8,6		
9	5,0	6,9		
10	5,0	6,9		
11	5,0	6,9		
12		8,6		
13	10,0	5,2		
14	5,0	6,9		
15	5,0	6,9		
16	5,0	6,9		
17	10,0	5,2		
18	5,0	6,9		
19	5,0	5,2		
TOTAL	100	100	0	100

1988

Cuadro 15  
 FRECUENCIAS TOTALES  
 ANALISIS INTRALOCAL  
 PREGUNTA 14

LOCALIDADES	NR %	MI %	R %	MA %	TOTAL
1	40	20		40	100
2	20	20		60	100
3		40		60	100
4	33,3	16,7		50	100
5		40		60	100
6	40	20		40	100
7	20	60		20	100
8		100			100
9	20	80			100
10	20	80			100
11	20	80			100
12		100			100
13	40	60			100
14	20	80			100
15	20	80			100
16	20	80			100
17	40	60			100
18	20	80			100
19	25	75			100

197

como un instrumento para controlar asistencia y disciplina. que para determinar la verdadera dinámica de desarrollo del alumno (ver Cuadro 1 y Gráfica 14).

En términos espaciales. al nivel intralocal, entre 60 y 100% de las respuestas más inadecuadas se presentan en Tunjuelito, Barrios Unidos. Puente Aranda, Ciudad Bolívar. Kennedy, Fontibón, Engativá, Teusaquillo, Mártires. Antonio Nariño, Rafael Uribe, Bosa y Suba. siendo en estas dos últimas localidades donde prima el mayor número de casos. Cabe resaltar que en ningún conglomerado se presentaron respuestas de orden regular. La proporción de más adecuadas es exhibida por 7 localidades. destacándose Candelaria, Chapinero, Santafé y San Cristóbal, donde oscilaron entre 50 y 60% (ver Cuadro 15).

Al nivel interlocal tipo I, sobresale el hecho que en 15 localidades no se presentaron respuestas. destacándose Usaquén. Candelaria, Usme, Barrios Unidos y Puente Aranda. las cuales aportaron en conjunto el 50%. El mayor porcentaje de muy inadecuadas proviene de Bosa y Suba (8.6% cada una), en tanto que las consideradas como muy adecuadas son aportadas por Chapinero, Santafé, Candelaria y San Cristóbal. 17.6% cada una (ver Cuadro 15.1).

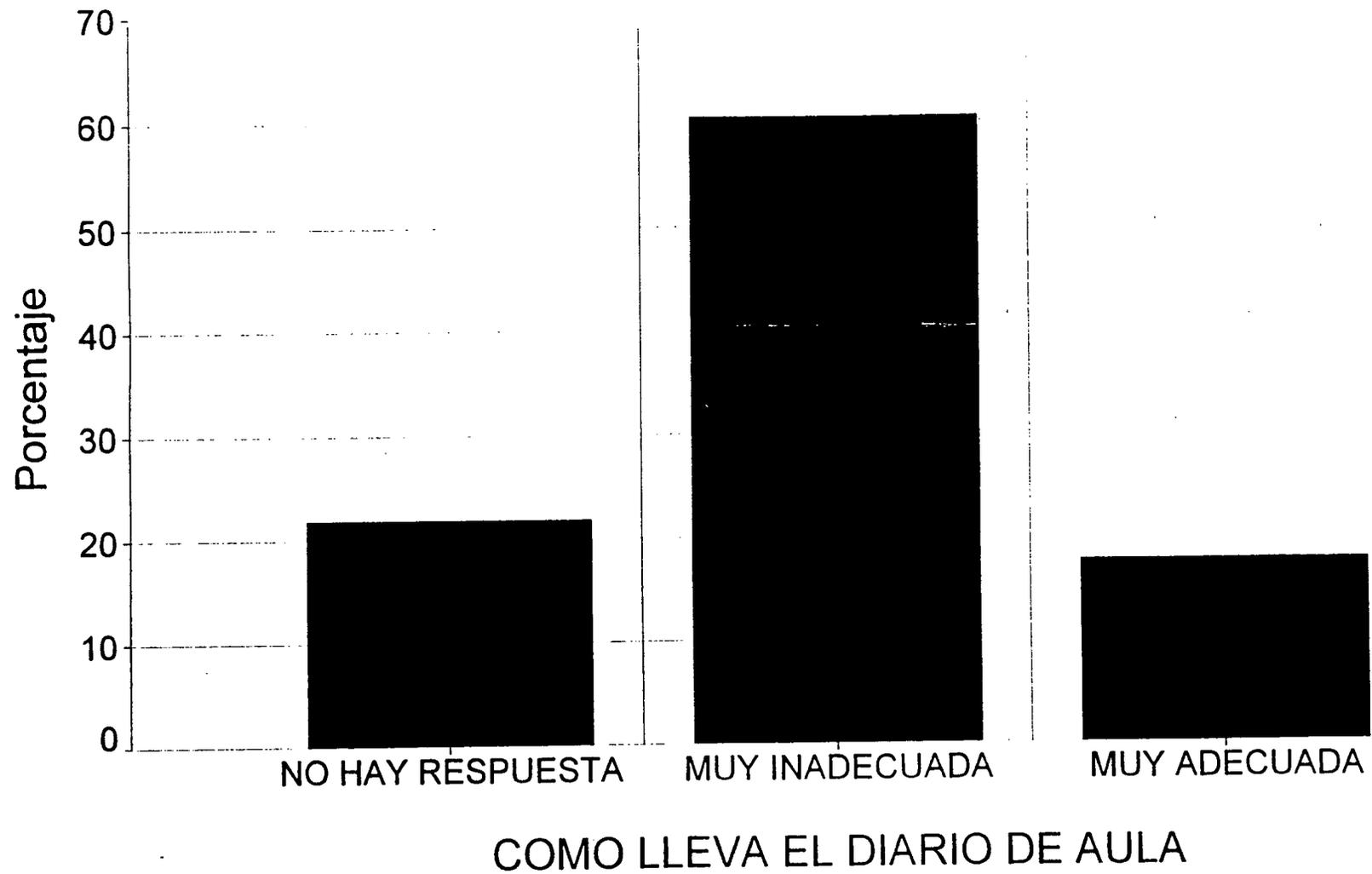
Al nivel interlocal tipo II, el 100% de los casos se distribuye entre muy inadecuadas 61.1%, no responden 21.1% y regulares 17.9%, donde 19, 15 y 7 localidades proveen entre 1.1 y 5.3% de los totales mencionados, respectivamente (ver Cuadro 15.2).

### Análisis de correlación

El análisis de correlación tiene como objetivo establecer el grado de consistencia y asociación existente entre las diferentes respuestas suministradas por los encuestados. Para lograr este objetivo, antes de cualquier valoración deben establecerse las respuestas que se van a asociar y por qué se considera importante esta asociación.

#	Asociación	Justificación	Direccionalidad
1.	Proceso educativo (A) / Evaluación (B)	El concepto de evaluación debe corresponderse con lo que se entiende por proceso educativo.	A → B
2.	Evaluación (B) / Proceso de evaluación (C)	El desarrollo del proceso de evaluación se explica por lo que se entienda como evaluación. y este a su vez permitirá reorientar y aprender de la experiencia.	B ↔ C
3.	Evaluación (B) / Evaluación por procesos (D)	El concepto de evaluación determina la forma de evaluación (por procesos) y este a su vez permitirá reorientar y aprender de la experiencia.	B → D
4.	Tipos de evaluación utilizada (E) / concepto sobre el tipo de evaluación utilizada (F)	Lo que se entienda por cada uno de los tipos de evaluación determina su utilización.	F → E

Gráfica 14



14/09

123

**Cuadro 37**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 9-KENEDY**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.376	<b>INIPE</b>	0.624
1		40	60		0.53		0.47	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	20	40	20	20	0.47		0.53	
3			100		0.67		0.33	
4	40	20		40	0.47		0.53	
5	60	20	20		0.20		0.80	
6	40	20	40		0.33		0.67	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.38		0.62	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.20		0.80	
10	40	60			0.00		1.00	
					0.22		0.78	

**Cuadro 38**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 10-FONTIBON**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.422	<b>INIE</b>	0.578
1		20	80		0.60		0.40	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	40			60	0.60		0.40	
3			100		0.67		0.33	
4	40		20	40	0.53		0.47	
5	100				0.00		1.00	
6	60		40		0.27		0.73	
11		80		20	0.47		0.53	
12		80		20	0.47		0.53	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.40		0.60	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.40		0.60	
10		80	20		0.00		1.00	
					0.27		0.73	

**Cuadro 39**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 11-ENGATIVA**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.369	<b>INIEPE</b>	0.631
1		60	20	20	0.53		0.47	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	20	20		60	0.67		0.33	
3			80	20	0.73		0.27	
4	40	60			0.20		0.80	
5	100				0.00		1.00	
6	20	60	20		0.33		0.67	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.36		0.64	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.20		0.80	
10	40	60			0.00		1.00	
					0.22		0.78	

100

Cuadro 40  
 INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES  
 LOCALIDAD 12-SUBA

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAE</b>	<b>INGA</b>	<b>INIE</b>	<b>INGI</b>
					0.315		0.685	
1		80	20		0.40		0.60	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		80		20	0.47		0.53	
3			100		0.67		0.33	
4	20	80			0.27		0.73	
5	60	20	20		0.20		0.80	
6	20	20	60		0.47		0.53	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14		100			0.33		0.67	
					0.38		0.62	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.00		1.00	
10	100				0.00		1.00	
					0.17		0.83	

**Cuadro 41**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 13-BARRIOS UNIDOS**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.404	<b>INIEPE</b>	0.596
1		20	60	20	0.67		0.33	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	20		60	20	0.60		0.40	
3			100		0.67		0.33	
4	40	20	20	20	0.40		0.60	
5	100				0.00		1.00	
6	40		60		0.40		0.60	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14	40	60			0.20		0.80	
					0.36		0.64	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.27		0.73	
8	20	80			0.27		0.73	
9	20	80			0.20		0.80	
10	60	20	20		0.00		1.00	
					0.18		0.82	

**Cuadro 42**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 14-TEUSAQUILLO**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAE</b>	0.305	<b>INIE</b>	0.695
1		80	20		0.40		0.60	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	40		20	40	0.53		0.47	
3			80	20	0.73		0.27	
4	20	60		20	0.40		0.60	
5	100				0.00		1.00	
6	40	60			0.20		0.80	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.35		0.65	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.00		1.00	
10	100				0.00		1.00	
					0.17		0.83	

**Cuadro 43**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 15-MARTIRES**

ESCALA==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.302	<b>INIPE</b>	0.698
1		100			0.33		0.67	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2	20	40		40	0.53		0.47	
3		40	60		0.53		0.47	
4		80		20	0.47		0.53	
5	80		20		0.13		0.87	
6	40	20	40		0.33		0.67	
11		100			0.33		0.67	
12	20	80			0.27		0.73	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.36		0.64	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.20		0.80	
10	60	20	20		0.00		1.00	
					0.22		0.78	

**Cuadro 44**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 16-ANTONIO NARIÑO**

ESCALA=>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAEV</b>	0.391	<b>INIPE</b>	0.609
1	20	20	40	20	0.53		0.47	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		60		40	0.60		0.40	
3			100		0.67		0.33	
4		60	20	20	0.53		0.47	
5	100				0.00		1.00	
6	20	20	60		0.47		0.53	
11		80		20	0.47		0.53	
12		80		20	0.47		0.53	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.42		0.58	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.27		0.73	
9	20	80			0.27		0.73	
10	40	40	20		0.00		1.00	
					0.22		0.78	

**Cuadro 45**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 17-PUENTE ARANDA**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.331	<b>INIPE</b>	0.669
1		80	20		0.40		0.60	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2			60	40	0.80		0.20	
3			80	20	0.73		0.27	
4		80		20	0.47		0.53	
5	100				0.00		1.00	
6	40	20	40		0.33		0.67	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14	40	60			0.20		0.80	
					0.39		0.61	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.13		0.87	
10	60	40			0.00		1.00	
					0.20		0.80	

Cuadro 46  
INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES  
LOCALIDAD 18-RAFAEL URIBE

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
PROCESO EDUCATIVO (PE)					INAPE	0.353	INIPE	0.647
1		60	40		0.47		0.53	
EVALUACION (EV)					INAEV		INIEV	
2		80		20	0.47		0.53	
3		20	80		0.60		0.40	
4		60		40	0.60		0.40	
5	100				0.00		1.00	
6		20	80		0.60		0.40	
11		100			0.33		0.67	
12		100			0.33		0.67	
13		100			0.33		0.67	
14	20	80			0.27		0.73	
					0.39		0.61	
VALORACION LOGROS (VL)					INAVL		INIVL	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.27		0.73	
9	20	80			0.20		0.80	
10	40	60			0.00		1.00	
					0.20		0.80	

**Cuadro 47**  
**INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES**  
**LOCALIDAD 19-CIUDAD BOLIVAR**

ESCALA ==>	0	1	2	3				
	NR	MI	R	MA	INAE	INGA	INIE	INGI
DIMENSIONES	%	%	%	%				
<b>PROCESO EDUCATIVO (PE)</b>					<b>INAPE</b>	0.413	<b>INIEPE</b>	0.587
1		50	25	25	0.58		0.42	
<b>EVALUACION (EV)</b>					<b>INAEV</b>		<b>INIEV</b>	
2		50		50	0.67		0.33	
3		25	50	25	0.67		0.33	
4		25	25	50	0.75		0.25	
5	100				0.00		1.00	
6		25	75		0.58		0.42	
11		100			0.33		0.67	
12	25	75			0.25		0.75	
13		100			0.33		0.67	
14	25	75			0.25		0.75	
					0.43		0.57	
<b>VALORACION LOGROS (VL)</b>					<b>INAVL</b>		<b>INIVL</b>	
7		100			0.33		0.67	
8		100			0.33		0.67	
9		100			0.25		0.75	
10	50	25	25		0.00		1.00	
					0.23		0.77	

CUADRO 48  
 INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES-CUADRO RESUMEN  
 NOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

ESPACIALIDAD	INAPE	INAEV	INAVL	INGA	INIPE	INIEV	INIVL	INGI
DISTRITO CAPITAL	0.51	0.44	0.37	0.441	0.49	0.56	0.63	0.559
USAQUÉN	0.60	0.49	0.48	0.524	0.40	0.51	0.52	0.456
CHAPINERO	0.53	0.59	0.43	0.517	0.47	0.41	0.57	0.483
SANTA FE	0.47	0.61	0.30	0.458	0.53	0.39	0.70	0.542
CANDELARIA	0.50	0.54	0.39	0.475	0.50	0.46	0.61	0.525
SAN CRISTÓBAL	0.33	0.50	0.32	0.382	0.67	0.50	0.68	0.618
USME	0.53	0.57	0.38	0.496	0.47	0.42	0.62	0.504
TUNJUELITO	0.67	0.45	0.28	0.467	0.33	0.55	0.72	0.533
BOSA	0.67	0.38	0.22	0.420	0.33	0.62	0.78	0.580
KENNEDY	0.53	0.38	0.22	0.376	0.47	0.62	0.78	0.624
FONTIBÓN	0.60	0.40	0.27	0.422	0.40	0.60	0.73	0.578
ENGATIVÁ	0.53	0.36	0.22	0.369	0.47	0.64	0.78	0.631
SUBA	0.40	0.38	0.17	0.315	0.60	0.62	0.83	0.685
BARRIOS UNIDOS	0.67	0.36	0.18	0.404	0.33	0.64	0.82	0.596
TEUSAQUILLO	0.40	0.35	0.17	0.305	0.60	0.65	0.83	0.695
MÁRTIRES	0.33	0.36	0.22	0.302	0.67	0.64	0.78	0.698
ANTONIO NARIÑO	0.53	0.42	0.22	0.391	0.47	0.58	0.78	0.609
PUENTE ARANDA	0.40	0.39	0.20	0.331	0.60	0.61	0.80	0.669
RAFAEL URIBE	0.47	0.39	0.20	0.353	0.53	0.61	0.80	0.647
CIUDAD BOLÍVAR	0.58	0.43	0.23	0.413	0.42	0.57	0.77	0.587

CUADRO 49  
RANKING INDICES ACTITUDINALES E INERCIALES  
NOCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

ESPACIALIDAD	INAPE	INAEV	INAVL	INGA	INIPE	INIEV	INIVL	INGI
ANTONIO NARIÑO	4	10	11	12	6	6	4	9
BARRIOS UNIDOS	1	15	13	11	9	2	2	10
BOSA	1	14	11	9	9	3	4	12
CANDELARIA	6	4	3	4	4	12	12	17
CHAPINERO	4	2	2	2	6	14	13	19
CIUDAD BOLÍVAR	3	9	10	10	7	7	5	11
DISTRITO CAPITAL	5	8	5	7	5	8	10	14
ENGATIVA	4	15	11	15	6	2	4	6
FONTIBÓN	2	11	9	8	8	5	6	13
KENNEDY	4	14	11	14	6	3	4	7
MÁRTIRES	9	15	11	20	1	2	4	1
PUENTE ARANDA	8	12	12	17	2	4	3	4
RAFAEL URIBE	7	13	12	16	3	4	3	5
SAN CRISTÓBAL	9	5	6	13	1	11	9	8
SANTA FE	7	1	7	6	3	15	8	15
SUBA	8	14	14	18	2	3	1	3
TEUSAQUILLO	8	16	14	19	2	1	1	2
TUNJUELITO	1	7	8	5	9	9	7	16
USAQUÉN	2	6	1	1	8	10	14	20
USME	4	3	4	3	6	13	11	18

**CONCLUSIONES Y REFLEXIONES COMPARATIVAS EN TORNO A LA  
SITUACION ACTUAL DE LA EVALUACION EDUCATIVA**

## II. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES COMPARATIVAS EN TORNO A LA SITUACION ACTUAL DE LA EVALUACION EDUCATIVA

Para muchos profesores y profesoras la palabra evaluación es una nueva moda tanto en la administración como en la sociedad de educadores. Esta palabra se ha venido convirtiendo en un "camuflaje" que se utiliza en realidad como sinónimo de examen, control, prueba, nota, calificación. De tal forma que lo que debería constituir una ruptura conceptual, sustento de acciones renovadas en las prácticas educativas, está perdiendo su significación más profunda, contagiándose de todas las tradiciones que pretendía superar.

Los planteamientos legales desde la ley general de educación, hasta el decreto 2343 apuntan hacia una transformación radical de la concepción de la educación como un proceso formativo- cualitativo pero con los mismos pensamientos tradicionales instructivo - cuantificadora. Razón tienen los docentes que afirman que por la emisión de un decreto no se transforman prácticas, mentalidades y comportamientos adquiridos y fortalecidos durante muchas generaciones.

LA EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACION POR PROCESOS
<p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigida al estudiante</li> <li>• Pruebas y exámenes regulares impuestos por el maestro</li> <li>• Es un medio de motivación externo</li> </ul>	<p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigida al proceso del curriculum.</li> <li>• Autoevaluación por el estudiante, con su ritmo.</li> <li>• Es un medio de autoexamen para el estudiante y docente</li> </ul>

La evaluación debe ser formativa, gracias a la utilización de actividades libres y prácticas para la vida cotidiana. Lo que se ha llamado curriculum flexible y abierto además de interdisciplinario. Debe realizarse por logros alcanzados y cualitativa.

La evaluación cualitativa es el paso siguiente a la calificación cuantitativa. Debe ir más allá. Comprende por tanto todo aquello que no pueden ser establecido en una libreta, con números. La evaluación debe ser acumulativa, contener la autoevaluación acerca de conocimientos, comportamientos, cambios.

Esto requiere de un registro diario de las actividades de los docentes y los alumnos y alumnas de tal manera que se consigne cotidianamente los avances, dificultades y

fracasos del proceso. Es un medio de diálogo permanente entre el docente y sus alumnos, así como entre docentes y con las directivas.

Es importante mantener una permanente reflexión acerca de lo que significa realmente el concepto evaluación. Un investigador de la pedagogía en España ha dicho que allí donde los números no llegan comienza la evaluación.

Las reflexiones sobre la evaluación no pueden estar separadas del qué hacer pedagógico como actividad integral, para lo cual se hace necesario fortalecer la autoconsideración de aquellos que se admiten socialmente como educadores.

Esta reflexión conduce inmediatamente a las facultades de Educación, en donde, se puede afirmar, no se forman educadores sino "enseñantes" transmisores de saberes aislados, repetidores de conocimientos adquiridos por medio de libros escritos por autores extranjeros, y no, creaciones y/o reflexiones propias sobre realidades vividas.

En este marco, tradicional el docente está capacitado para medir los conceptos, los conocimientos disciplinares que han logrado retener los alumnos sobre una asignatura determinada, no puede hacer otra cosa.

Se hace imprescindible un proceso de información clara y cualificadora de los protagonistas del proceso educativo. Solamente así se transformará la tradicional mentalidad y formación medidora de la gran mayoría del profesorado de enseñanza media y primaria.

La cuestión de fondo será resolver las preguntas:

- ¿Cuándo se concluye el proceso evaluativo?
- ¿Cómo llegar a la calificación (obligación legal de escribir una nota en una libreta para mostrar a los padres el avance de sus hijos)?

La paulatina puesta en marcha de la evaluación por logros, por procesos ha generado contradicciones entre el profesorado de la educación estatal pero no se ha abierto un debate claro acerca de la función del docente. Existe, junto con esto un temor subyacente por la evaluación, en muchos casos se encuentra desorientación, ausencia de parámetros concretos para aplicar, y pocas inquietudes innovadoras, que aunque, existen son débiles todavía.

Es importante que los profesionales de la Educación tengan claridad acerca de los devaneos de la legislación, de las modas en los enfoques y teorías, para que desde una claridad personal, conceptual y teórica se puedan comenzar a generar propuestas viables para la realidad nacional.

Ello requiere tener unas nociones básicas sobre la gran variedad de intereses que se mueven al interior de la sociedad y de los cuales no se halla exenta la educación: Se trata de formar para la reproducción o para la libertad.

Es difícil, por tanto, encontrar un acuerdo pleno acerca del papel de la educación en la construcción de nuestra sociedad y en consecuencia la función que debe tener la evaluación en ese proceso.

*La evaluación tradicional con la calificación hacia el alumno, y centrada sobre los contenidos memorizados tendrá que convivir por algún tiempo con la evaluación por logros alcanzados entre docentes y alumnos y centrada en el proceso de desarrollo del curriculum.*

A partir de estas reflexiones se deduce que la prioridad consiste en desarrollar una base conceptual que permita orientar la acción evaluadora en las nuevas formas de enseñanzas medias y primarias

En un comienzo se puede aceptar que la evaluación de los estudiantes se justifica por la necesidad de ofrecer interna y externa de los procesos que se desarrollan en los centros educativos. La primera es retroalimentadora y la segunda cumple la tarea de certificación social, que en últimas es la que importa y la que determinaría las transformaciones reales del sistema evaluativo.

La Evaluación interna cumple el papel de: comprobar la validez de las estrategias didácticas utilizadas para la información de los alumnos y alumnas. En esta línea se evalúa la evolución del aprendizaje de los alumnos, pero ¿qué se verifica y con qué objeto?

¿Culpo a los estudiantes por sus deficiencias en caso de que ellas existan o me evalúo yo como docente, evalúo mis metodologías y didácticas, analizo la correspondencia entre los temas tratados en clase y la prueba?

Todo sistema, y esto incluye el sistema educativo, necesita contar con información precisa que permita su retroalimentación, y su permanencia. En el sistema educativo su evaluación cumple dos finalidades: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en marcha y la de informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje.

La evaluación sirve entonces para obtener la información necesaria acerca del aprendizaje de los alumnos, lo cual permite retroalimentar el sistema en los términos anteriores. Pero, la duda surge al indagar acerca de qué información se obtiene y con qué objeto. La evaluación tradicional se orienta a encontrar las deficiencias de los estudiantes pero no sirve para que el docente se cuestione acerca de sus propios procesos y metodologías.

- Así, pues, la verificación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas debe ir fuertemente ligada a la validación de la acción del docente. La evaluación se constituye, entonces, en una información que debe orientar y reorientar las acciones tanto de docentes como de alumnos. Es un elemento fundamental para todo el sistema educativo, para su retroalimentación y subsistencia.
- La evaluación es un factor que permite corregir metodologías y didácticas del proceso educativo, por esa razón debe ser permanente y cualitativa. Gracias a ella se tiene claridad que permite tomar decisiones pedagógicas. Estas decisiones afectan tanto al profesorado como al alumnado, por lo que ambos deben aprender de ella.
- Esto requiere flexibilizar la labor educativa, es decir, adaptar la acción didáctica a la situación individual y grupal de un curso. Requiere, por tanto, mucha mayor información: de cada uno de sus estudiantes y de cada una de las situaciones.

El profesor o profesora que sigue al pie de la letra un texto ó una programación previa, no necesita de tanta información.

- La Evaluación debe ser parte del proceso educativo, como aprendizaje de valores y actitudes, es una posibilidad de encuentro entre docentes y estudiantes, entre ellos y las familias; pues gracias a ello, todos pueden dialogar acerca de los intereses de los estudiantes, su participación en las diversas actividades escolares y extra escolares, sus relaciones con sus compañeros dentro de la escuela y fuera de ella, sus deseos de proyección como ser humano. También afecta directamente las formas de relación familiares, al autoritarismo y la discriminación, a la importancia que tanto la sociedad entorno como la sociedad global, le otorgan realmente a los procesos educativos. Es una evaluación que se oriente hacia el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje, y para facilitar la formación de seres autónomos.

Vista de esta manera, la evaluación es un proceso positivo, un proceso que involucra a todos los actores internos y externos del sistema educativo, y transforma realmente las prácticas tradicionales en que se realizaba la evaluación "tan objetivamente" como si fuera aplicada a seres desconocidos, anónimos, sobre los cuales no se hubiera intervenido o se pudiera intervenir; de esta manera era imposible aprovechar la capacidad que la evaluación tiene para reconducir nuestra intervención educativa. Con la nueva concepción, es posible asumir la responsabilidad que significa la intervención humana cotidiana de todos los factores: padres, alumnos, docentes, directivas, vecinos.

La fuerza de la costumbre de viejas formas de actuación tiende a arrastrar a los seres humanos hacia la rutina y hacia la línea de menor resistencia, sin que nos detengamos a pensar y tomar conciencia de lo que estamos haciendo, ni de qué manera podemos transformar lo que estamos haciendo o por el contrario cómo

podemos aprovechar los esfuerzos puestos en lo que estamos haciendo. Generalmente actuamos hegemonizados por "modelos de comportamiento" preestablecidos socialmente y caemos en la mediocridad.

Para transformar todo el proceso es importante que tanto el docente como sus alumnos "estén pendientes" Tomen conciencia, de todas las actitudes palabras, comportamientos individuales y grupales, pero también es importante, tener en cuenta que el cambio de rumbo requiere des-formalizar y des-burocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo permanente interpersonal con la clara intención de mejorar el sistema, el grupo, y los individuos.

La calificación interfiere abierta o latente en la deliberación, por tanto, la tendencia debería orientarse hacia la eliminación de ésta, como requisito legal.

Los padres y madres como agentes activos en la formación de los alumnos, deben tener por parte de la escuela una participación más responsable y una información permanente y clara sobre los procesos de sus hijos. No es posible limitarla al informe periódico. En este sentido sería labor de las escuelas orientar a los padres en las responsabilidades que tienen tanto con la escuela como con sus hijos. La Escuela puede hacerlos sentir parte de esos procesos mediante estrategias comunicativas pertinentes para cada caso.

La responsabilidad del docente y de la escuela consiste en acreditar a sus alumnos y alumnas como egresados capacitados para asumir papeles activos en una sociedad determinada. Ello implica claridad en las funciones del docente desde el punto de vista profesional, social y ético.

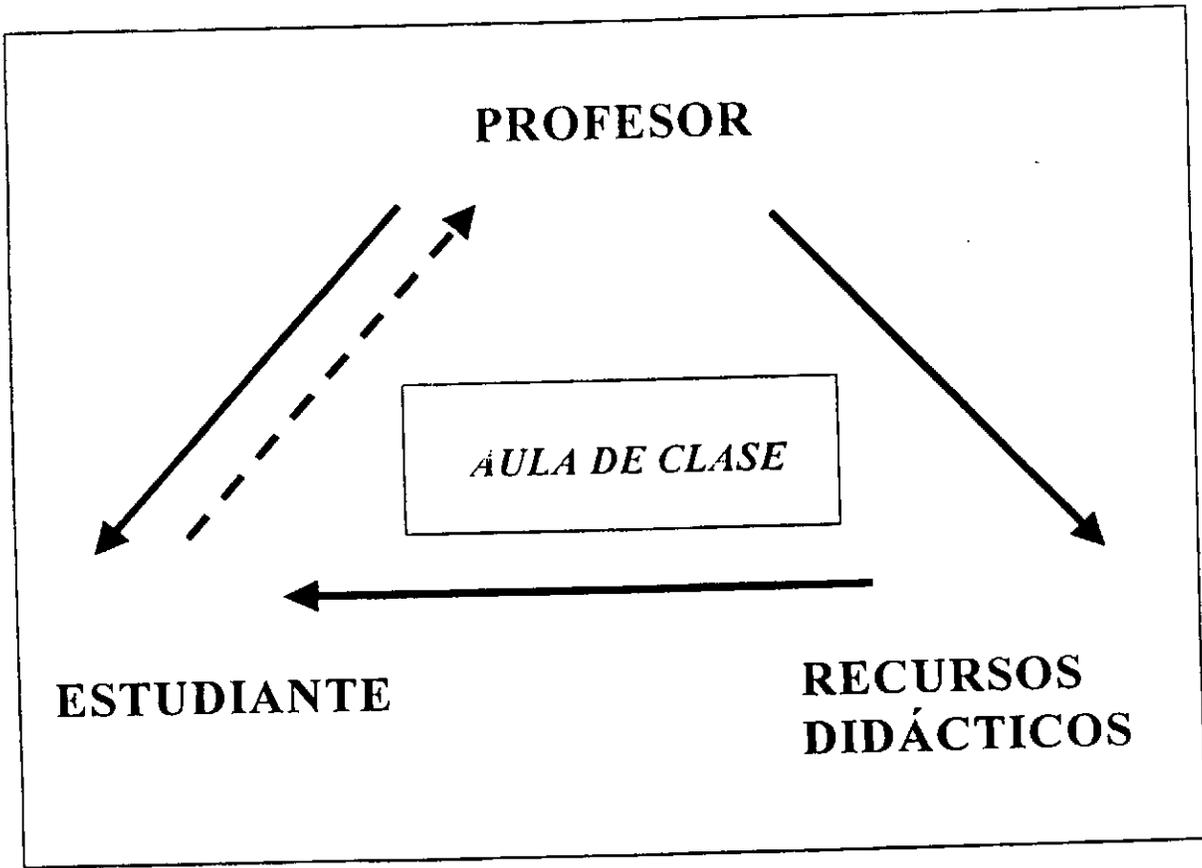
Los docentes asumen muchas veces papeles contradictorios: Educadores- amigos, y jueces. Pero en la mayoría de los casos, no existe la preocupación por saber cómo evaluar justamente, sino más bien cómo no perder el poder que ésta le otorga. Existe el temor a no encontrar *armas alternativas para dominar sus clases*, si se suprime el arma de las notas. Sería interesante, indagar qué concepto de justicia se puede transmitir a partir de las notas.

La prevalencia de la calificación es un impositivo legal que se impone al sistema educativo y a los educadores para que seleccione y no para que forme. Le obliga a ser más juez- sancionador que educador. Se corre el peligro de caer en la falacia de que la responsabilidad de aprender es de los estudiantes y la de evaluar es de los docentes. Pero no se pueden cambiar las formas de evaluar si no se transforman las formas de enseñar, y éstos no se transforman si no se cambian las concepciones acerca de la educación y su papel dentro de la sociedad, ello conlleva a una discusión acerca del modelo de sociedad que se quiere.

Todo sistema de evaluación debe contener, a nuestra manera de ver, los siguientes ítems:

- Evaluación de los textos escolares
- Evaluación curricular
- Evaluación del rendimiento escolar
- Evaluación de programas educativos
- Evaluación de los docentes

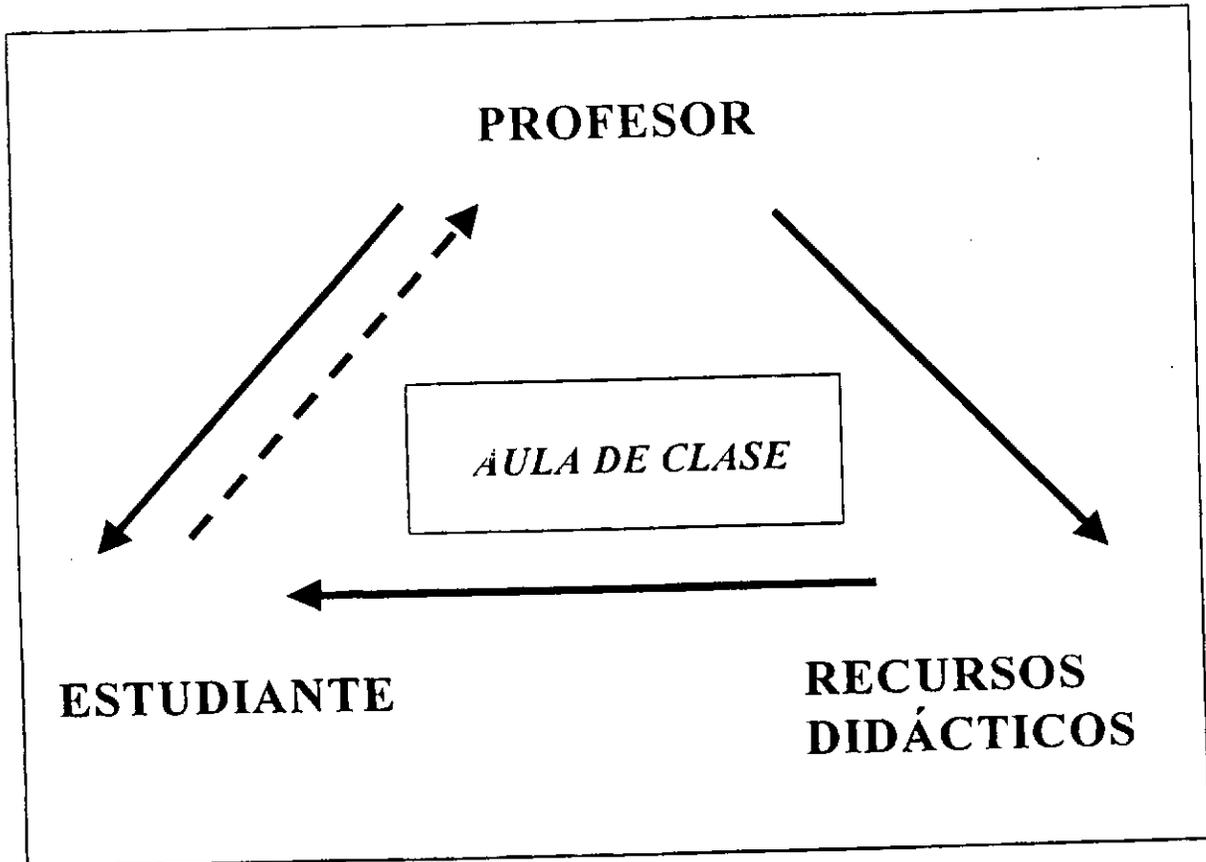
Estos items nos permiten obtener informaciones precisas que pue dan ser utilizadas para mejorar la calidad de la educación en cada uno de los componentes evaluados. De tal manera que las mediadas tomadas repercutan en generar un proceso permanente de investigación del funcionamiento del sistema educativo tanto a escala global como en sus componentes funcionales. Esta investigación permanente permite entender cómo funciona el sistema global o sus subsistemas (básica, media, etc.) y sus relacione con la comunidad.



La comunicación educativa dentro del aula contiene un conjunto de procesos materiales comunicativos racionales y afectivos. Uno de estos es el texto. Por tanto, es imprescindible adelantar una evaluación del mismo de tal manera que cumpla su función.

- Evaluación de los textos escolares
- Evaluación curricular
- Evaluación del rendimiento escolar
- Evaluación de programas educativos
- Evaluación de los docentes

Estos ítems nos permiten obtener informaciones precisas que pueden ser utilizadas para mejorar la calidad de la educación en cada uno de los componentes evaluados. De tal manera que las medidas tomadas repercutan en generar un proceso permanente de investigación del funcionamiento del sistema educativo tanto a escala global como en sus componentes funcionales. Esta investigación permanente permite entender cómo funciona el sistema global o sus subsistemas (básica, media, etc.) y sus relaciones con la comunidad.



La comunicación educativa dentro del aula contiene un conjunto de procesos materiales comunicativos racionales y afectivos. Uno de estos es el texto. Por tanto, es imprescindible adelantar una evaluación del mismo de tal manera que cumpla su función.

En primer término es necesario identificar las variables que se van a evaluar de acuerdo con el objetivo de facilitar la apropiación y aprehensión críticas de su contenido, dependiendo del grado y el tema.

Los aspectos materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato</li> <li>• Portada</li> <li>• Número de páginas</li> <li>• Colores</li> <li>• Gráficos: mapas, croquis, cuadros sinópticos, dibujos</li> <li>• Espacios</li> <li>• Calidad del papel</li> </ul>
El contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertinencia</li> <li>• Coherencia lógica y psicológica interna</li> <li>• Claridad</li> <li>• Adecuación al currículum</li> <li>• Extensión</li> <li>• Valores</li> <li>• Posición teórica del autor</li> </ul>
El lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario: adecuación al alumno, ortografía, comprensión.</li> <li>• Estilo: sencillez, motivación, claridad, estético.</li> </ul>
La Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos: claridad, coherencia, lógica, adecuación, contenidos, posibilidades de interrelación interdisciplinaria.</li> <li>• Actividades explícitas: crítica, creatividad, aplicabilidad, relaciones con la vida cotidiana.</li> <li>• Autoevaluación: lógica crítica, niveles de comprensión, apropiación, transformación e interrelación.</li> </ul>

**EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL TEXTO ESCOLAR  
(PARA UN SOLO TEXTO)**

Niveles de cumplimiento	Total- mente	A medias	Escasa -mente	En nada
<b>Características que debe tener el texto</b>				
1. El contenido del texto se ajusta al grado correspondiente				
2. El lenguaje es adecuado para los alumnos del respectivo grado				
3. El texto presenta información veras y actualizada				
4. El texto contiene actividades que permiten que en estudiante: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincule el conocimiento con su realidad</li> <li>• Aplique lo aprendido</li> <li>• Efectúe procesos de análisis</li> <li>• Desarrolle su creatividad</li> <li>• Emita juicios críticos argumentados</li> </ul>				
5. El Texto promueve y desarrolla valores específicos				
6. El libro desarrolla habilidades				
7. El texto contiene diversas estrategias para informar al estudiante				
8. El texto utiliza distintos mecanismos para motivar el aprendizaje				
9. La información está ordenada y coherente				
10. Las ilustraciones cumplen una tarea didáctica				
11. Las ilustraciones son suficientes dados su número y tamaño				
12. La extensión del texto es adecuada a la edad y nivel de los alumnos				

13. El tamaño de la letra y de los renglones se adecuan al nivel lector de los alumnos				
14. El texto contiene actividades que complementan el desarrollo de los temas				
15. El texto fomenta la autoevaluación				
Puntaje total del texto: _____				
Deficiencias que se pueden suplir:				
_____				
_____				
_____				
Observaciones:				
_____				
_____				

Esta pauta contiene 15 características de un texto que pueden evaluarse cualitativamente utilizando una escala de puntajes determinada por el equipo de profesores, de acuerdo con los criterios establecidos a partir de los objetivos que se pretende alcanzar en cada área y en cada grado.

Una vez evaluadas las 15 características se suman los puntajes parciales para obtener el puntaje total. Este puntaje se compara con el máximo valor que corresponde a 100. Se debe establecer también un puntaje mínimo, por ejemplo del 75%, para considerar aceptable en texto en términos globales. En aspectos parciales el texto puede resultar utilizable, lo cual implicaría la necesidad de complementar con otros que suplan las deficiencias que este tiene.

Por tanto la evaluación cualitativa debe correlacionar varios textos, de modo que entre varios se construya una visión correlacionada. Es difícil encontrar un texto perfecto. Pero puede haber un texto o textos base que sean los que más se aproximen al puntaje mínimo deseado.

Con estos presupuestos, una de las tareas de los docentes es iniciar o profundizar la elaboración de textos para su área.

<b>AUTOEVALUACION CUALITATIVA DE UN TEXTO ESCOLAR</b> <b>(Ordene las respuestas en razón de la importancia)</b>	
1. ¿Cuál es el principal uso que le da al texto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementar instrucción</li> <li>• Promover la discusión</li> <li>• Como fuente de actividades</li> <li>• Para lectura</li> <li>• Como base para el trabajo en el aula.</li> </ul>
2. ¿Qué hace usted para que el texto sea fácil de utilizar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza varias fuentes de información</li> <li>• Prepara el vocabulario</li> <li>• Reescribe partes del texto</li> <li>• Lo lee en voz alta</li> <li>• Destaca las ideas principales</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla las actividades</li> <li>• Utiliza las guías de estudio</li> </ul>
3. ¿Qué le dificulta más el aprovechamiento del texto?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco tiempo</li> <li>• La heterogeneidad intereses de los estudiantes</li> <li>• Las limitaciones del texto en sí mismo</li> <li>• Sus propias limitaciones</li> </ul>
4. ¿Qué le gusta más del texto que usa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su contenido</li> <li>• El ordenamiento de los temas</li> <li>• Las ilustraciones</li> <li>• Las actividades de cada unidad</li> <li>• La facilidad del lenguaje</li> <li>• Todo en general</li> </ul>
5. ¿Qué le molesta más del texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido</li> <li>• El orden de los temas</li> <li>• Las actividades de cada unidad</li> <li>• La dificultad del lenguaje</li> <li>• Todo en general</li> </ul>
<p>Señor profesor: Confronte sus respuestas con las de sus colegas para lograr mejores resultados en la evaluación de los textos utilizados.</p>	

Se ha considerado, en la educación formal, que el texto es un instrumento importante en la trilogía PROFESOR – TEXTO- ALUMNO. El texto escolar no se puede dejar de lado en tanto no se introduzcan nuevas prácticas pedagógicas. En el proceso de investigación educativa es importante resaltar también la necesidad de hacer por parte de los docentes auto evaluaciones cualitativas de las formas de utilización de los textos. Se recomienda que los estudiantes adelanten una evaluación similar a la que hace el profesor de tal manera que podamos saber cómo utilizan los niños el texto escolar. También es importante tener claridad de que la forma de uso del texto escolar varía de un profesor a otro, de un niño a otro y de una signatura a otra.

Se pueden encontrar diversas y mejores formas para utilizar el texto, teniendo siempre presente que el texto no reemplaza la acción del docente. El libro es una ayuda que se puede convertir en negativa si el docente descarga todo su qué hacer pedagógico con la transmisión pasiva del contenido del texto. Es texto por tanto no puede ser sinónimo de curriculum, pues existen muchas otras experiencias que no están consignadas en el texto: La vida de la comunidad, la experiencia afectiva de los docentes y los estudiantes, la vida cotidiana de la escuela, películas, obras de títeres, etc.

### Evaluación curricular

Concebimos la evaluación curricular como la investigación que elige como problemas y objetivos de la misma las necesidades de los estudiantes en términos de aprendizaje, los objetivos, el diseño curricular, los procesos y materiales

119

pedagógicos, el proceso de los estudiantes, la efectividad del profesor, el ambiente educativo y los resultados. Todos ellos deben ser considerados particularmente. Se concibe como una investigación aplicada, es decir que pretende actuar para transformar una situación dada. Su primer objetivo es dar información útil y pertinente a las personas que toman decisiones en el campo educativo en concreto con respecto al curriculum.

La evaluación curricular está directamente relacionada con la calidad de la educación que se le entrega a los alumnos. A diferencia del enfoque cuantitativista, la evaluación cualitativa tiene sus bases epistemológicas en modelos comprensivos que permiten incorporar diferentes variables incluida la afectiva y concibe el curriculum como un proceso en permanente construcción e investigación.

La evaluación cualitativa tiene en cuenta el contexto en sus dimensiones sociales e individuales, de tal manera que las experiencias del estudiante son de primordial importancia para los resultados. Metodológicamente este tipo de evaluación utiliza como diseño el estudio de casos, con el fin de lograr un análisis con profundidad del proceso educacional y con la participación de todos los protagonistas lo cual permite llegar a una comprensión globalizadora del mismo. La evaluación cualitativa tiene en cuenta la situación concreta de la correlación de fuerzas, en donde cada una de las partes tiene un papel determinante que cumplir.

La evaluación cualitativa está acorde con la metodología de Planeación Participativa, diseñada para la evaluación preliminar del impacto esperado de las acciones programadas en educación en el Distrito Capital. Resaltamos la importancia de tener en cuenta la planeación participativa en la determinación de las acciones prioritarias que constituirían el conjunto central del programa (Sistema de Evaluación Educativo), la validación del programa completo, la determinación de la secuencia temporal de ejecución de las acciones, la evaluación de las actividades en ejecución.

El sentido de la evaluación cualitativa en la Planeación Participativa es fortalecer un proceso democrático y pluralista; su objetivo no es tanto **medir** los objetivos específicos, como **entender** los impactos, a veces sorpresivos, de un plan de acción. En este proceso hay siempre presente un aspecto básico: **la participación**.

La complejidad de los problemas del proceso educativo, donde intervienen diversos aspectos sociales, económicos, culturales, medioambientales, psicoafectivos, epistemológicos y pedagógicos, y el carácter normalmente conflictivo de los objetivos de las posibles acciones de intervención, determina que, en general, es preferible basar las evaluaciones y las consecuentes decisiones en información aproximada pero exhaustiva en vez que en datos y cálculos precisos que eventualmente puedan omitir variables esenciales. El análisis cualitativo de criterios múltiples responde a esta visión.

La planificación, y dentro de ella el momento de la evaluación, es un proceso permanente. En este aspecto -como diría Matus- "MI plan estará siempre listo, pero siempre estará en proceso de revisión. No habrá tiempo para el 'plan-libro'. Debo calcular a mayor velocidad y con capacidad de anticipación del cambio situacional real. Este cálculo debe constituirse en un proceso permanente de prealimentación sobre el futuro y de retroalimentación sobre el pasado reciente. Así MI plan se parece más a la estrategia de un juego que a un diseño normativo".

De manera similar, en la Planeación Participativa, incluida la evaluación, el resultado no puede ser la presentación de la "verdad Objetiva", sino más bien **aproximaciones sucesivas** a una realidad cambiante; lo que se evalúa son realidades sociales en las cuales interactúan múltiples factores políticos, sociales, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos.

El objetivo de un proyecto de desarrollo de la educación estatal y privada en el Distrito Capital, de acuerdo con el espíritu establecido desde la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, el decreto 1860 y el Plan Decenal, entonces, debe ser doble: lograr el objetivo específico y fortalecer la participación democrática.

### UN EJEMPLO DE EVALUACIÓN CURRICULAR

VARIABLES	INDICADORES O CRITERIOS	EXPLIACION DE LOS INDICADORES
OBJETIVOS GENERALES POR NIVELES	Coherencia externa	Los objetivos generales por niveles son compatibles con: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de la educación (Ley 115 de 1991)</li> <li>• Nuevos fines de la educación (Plan Decenal 1996)</li> <li>• Los objetivos generales de cada nivel contienen corrientes doctrinarias o teóricas implícitas en las leyes.</li> </ul>
PLANES DE ESTUDIO	Coherencia externa	Correspondencia de los planes de cada nivel con sus respectivos objetivos. Adecuación a las necesidades del país.
	Actualidad	Responden al avance científico tecnológico mundial
	Número de asignatura	Si este es adecuado al grado y a los objetivos de la escuela
	Peso por asignatura	El tiempo asignado a cada asignatura es equilibrado
	Disponibilidad de recursos para su aplicación	Son suficientes en cantidad y calidad
ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM OBJETIVOS	Intencionalidad	Corresponde con los propósitos y el sentido de cada asignatura
	Claridad	Están expresados en lenguaje apropiado
	Consistencia	Cada objetivo específico de la signatura corresponde a un objetivo general de la misma
	Verificabilidad	Están expresados en actividades observables
	Integralidad	Permiten el desarrollo integral
	Secuencialidad	Contiene antecedentes y prerrequisito para su logro
	Flexibilidad	Se pueden adecuar a necesidades e intereses de los alumnos y el ambiente socio cultural
	Articulación	Permiten la relación con otras asignaturas del plan de estudios

<b>CONTENIDOS</b>	Identificabilidad	Están enunciados en los objetivos
	Actualidad	Adecuados al avance de la ciencia y la tecnología
	Pertinencia	Apropiados para desarrollar habilidades y actitudes establecidas en los objetivos
	Tiempo (área técnica)	El número de horas es suficiente para el desarrollo de la especialidad
	Flexibilidad	Se pueden adecuar al desarrollo de los alumnos, sus necesidades, intereses, posibilidades del maestro y diferentes medios socioculturales
	Extensión	Existe coherencia entre el contenido y el tiempo determinado para la signatura
	Organización	Existencia de una organización lógica
	Claridad	Se entienden con facilidad
	Adecuabilidad al logro de los objetivos	Son la forma más conveniente para alcanzar los objetivos
<b>MATERIALES</b>	Economía	Se pueden elaborar con una mínima inversión
	Flexibilidad	Adecuados al nivel de desarrollo de los alumnos y a las posibilidades locales
	Suficiencia	En calidad y cantidad
Este ejemplo es tomado de: Estudio evaluativo de la curricula de educación primaria y secundaria de menores, Lima: INIDE, 1986.		

### Propuesta para la evaluación de docentes. Punto de partida

Uno de los enfoques principales actuales para la evaluación de los docentes es el de carecer de una tradición. No se consideraba que los docentes podían ser evaluados, puesto que ellos eran los depositarios de una verdad y una función que los legitimaba como jueces. El enfoque actual hace énfasis en todos los aspectos, comprendida la educación, en los procesos de **descentralización** y de **promoción de la participación democrática**, incluido el proceso educativo como un medio para el desarrollo humano.

Pero ello significa que las nuevas unidades educativas deben ser transformadas y fortalecidas cualitativamente para poder cumplir con este nuevo enfoque del proceso educativo. Su capacidad para asimilar las nuevas orientaciones y resolver los problemas, está asociada a la capacidad individual de los educadores y colectiva de las unidades y sistema educativo, en este caso del Distrito Capital, al ejercicio profesional del educador y no sólo a la capacidad instalada física. Si esta capacidad individual no se toma en cuenta se trabaja exclusivamente con listados de problemas y sus correspondiente planteamientos de solución, como si se partiera de cero.

**Se debe considerar la capacidad existente** y a partir de esto generar alternativas para mejorarla y hacerla más eficiente y eficaz, de modo que las soluciones no sean apenas un listado de buenas intenciones.

110

Con el fin de asegurar estos propósitos es necesario adelantar un esfuerzo interinstitucional, bajo la coordinación de las entidades educativas del Distrito Capital, con participación de representantes de los actores de la gestión educativa (MEN, Secretarías de Educación, IDEP, Sindicatos de docentes nacionales y regionales, Asociación de rectores, Asociaciones de padres, de exalumnos y alumnos, vecinos) con los siguientes fines:

- **Identificar y caracterizar la situación existente en materia de modernización y descentralización de la educación** en el nivel distrital, que incluya la evaluación de los docentes.
- Diseñar un escenario prospectivo deseado de la modernización y descentralización para la gestión educativa, que igualmente comprenda la calidad humana del educador.
- Proponer los procedimientos que permitan pasar de la situación existente, de relativa debilidad, a la situación deseada, el escenario prospectivo.
- Cada una de las situaciones, la presente y la proyectada, en relación con la gestión educativa debe ser analizada en dos aspectos: uno el humano de la calidad del educador y otro el orgánico - funcional de las unidades educativas y del sistema educativo distrital.

Si la situación deseada está enmarcada en las políticas de descentralización del Estado y de promoción de la participación democrática, será necesario resolver varios interrogantes:

1. ¿Cómo incorporar la evaluación educativa y en particular de los docentes la gestión educativa sin que ella sea apenas un adorno en los planes de calidad de la educación?
2. ¿Cómo propiciar la participación democrática de los docentes y de la comunidad educativa en la elaboración de los criterios de evaluación de docentes?
3. ¿Cómo articular el sistema de evaluación de docentes con la calidad de la educación que reciben los estudiantes?
4. ¿Cómo identificar las calidades y valores de los docentes, por parte de los estudiantes, docentes directivos, docentes pares y vecinos?

### **Calidades y valores**

La visión tradicional para evaluar la calidad académica ha sido la de medir el número de conocimientos que posee el docente y su capacidad para transmitirlos,

determinado por reglamentaciones oficiales o impuestos por las instituciones o por el profesor de un área determinada. La forma de medir esta eficiencia ha sido basada en pruebas estándar o exámenes que intentan medir el aprendizaje. La calificación de los maestros apunta principalmente a su escolaridad, formación de tipo pedagógico, su capacitación y experiencia. Pero se ha olvidado vincular estos factores con los elementos humanos relativos a las cualidades personales y de valores. Así como a la parte creativa y a los proyectos de vida de los docentes, vinculados a una institución. Se ha olvidado en el sistema educativo el ejemplo y las actitudes personales pueden ser la base de una nueva forma de relación **docente-saber-alumno**.

El autoritarismo pedagógico ha sido la práctica más generalizada de qué hacer docente en el país y es la base del llamado enciclopedismo y memorismo que convierten la educación en un proceso discontinuo en el cual se repiten definiciones, teorías, marcos conceptuales, sin dar la posibilidad de emplearlos para entender la realidad. De esta visión autoritaria proviene una actitud estática y dogmática de la relación pedagógica.

Por esta razón es recomendable tomar en cuenta en la evaluación de los docentes dos aspectos: las cualidades personales y las calidades académicas.

En Colombia se han realizado varias investigaciones que apuntan a identificar las cualidades y valores personales y profesionales de los docentes. En Ibagué se desarrolló una investigación con los estudiantes de tres colegios de Bachillerato para conocer a través de ellos cómo son los profesores que consideran eficaces o ideales y también cuáles son los que califican como malos o poco aceptables. Esto demuestra que existe una preocupación legítima por realizar evaluaciones cualitativas y participativas de los docentes.

Por nuestra parte en el análisis de las entrevistas y las encuestas realizadas hemos detectado un malestar permanente en los docentes por el sistema de evaluación de docentes establecido por los organismos estatales encargados, en tanto que esos mecanismos de hecho tienden a reducir la evaluación a los aspectos profesionales y se olvidan que el docente es ante todo un ser humano, con capacidades, pero también con sentimientos, frustraciones, alegrías, realizaciones. Pensamos que es posible diseñar y probar metodologías de evaluación, participativas e integrales, incorporando para que sean operativas algunos instrumentos de ponderación con escalas de valoración, semejantes al ejemplo que exponemos, adaptados a las condiciones concretas de cada unidad educativa y con un puntaje numérico determinado en conjunto con los estudiantes. Es recomendable identificar unos puntajes mínimos, con base en promedios.

Se considerará que este y modelos similares, con cualidades personales deseables, identificables por los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa,

pueden desarrollarse a partir de una actitud crítica participativa, socializadora y democrática, generada gracias a la retroalimentación de los sujetos comprometidos y acorde con el pensamiento y las perspectivas tanto del joven como del profesor. Teniendo en cuenta que el estudiante está buscando referentes humanos y que por tanto los comportamientos y la personalidad del docente son determinantes en la formación integral.

EVALUACION DE LAS CUALIDADES PERSONALES DE LOS DOCENTES			
	Poco	Regular	Mucho
Responsable			
Inteligente			
Sensible			
Respetuoso			
Creativo			
Valiente			
Tolerante			
Comprensivo			
Dinámico			
Activo			
Consecuente			

### Calidades profesionales

Incluye:

- Nivel de formación (pregrados y postgrados, cursos de actualización, investigaciones realizadas en su área y en otras afines).
- Experiencia laboral.

El puntaje mínimo de calidad académica sugerido sería de 175 puntos, equivalente al 70%. Tiene por objeto evaluar y calificar la capacidad académica e investigativa para realizar con éxito su labor docente y se hará sobre los datos presentados y sustentados de la hoja de vida de los docentes, teniendo en cuenta la siguiente propuesta de **Categorías**:

<b>Categoría D:</b>	• Profesionales recién egresados y experiencia docente en su profesión de un año mínimo.
<b>Categoría C:</b>	• Profesionales con experiencia docente entre un año y tres años.
<b>Categoría B:</b>	• Profesionales con experiencia docente entre tres y seis años, con especialización o estudios de maestría (que haya cursado mínimo el 60% del Postgrado); experiencia general como investigador en temas afines o aplicables, y/o experiencia específica como auxiliares de investigación en el tema propuesto.
<b>Categoría A:</b>	• Profesionales con experiencia docente mayor a seis años y experiencia específica como investigador en el tema o temas aplicables, postgraduado en maestría o doctorado.

## Experiencia docente

	%	PUNTOS
MAYOR DE SEIS (6) AÑOS	100	80
DE TRES (3) A SEIS (6) AÑOS	75	60
DE UNO (1) A TRES (3) AÑOS	50	40
UN AÑO	25	20

## Evaluación calidad académica

CRITERIOS	VALOR CRITERIO		PUNTAJE
	%	PUNTOS	
• Estudios (pregrados y postgrados)	16%	40	
• Experiencia docente	32%	80	
• Investigaciones generales	8%	20	
• Investigaciones afines a su área de formación	6%	15	
• Dedicación a la docencia	18%	45	
• Publicaciones	8%	20	
• Innovaciones pedagógicas	2%	5	
• Experiencia administrativa	4%	10	
• Facilidad y calidad de la comunicación (se confronta con la evaluación que hacen los estudiantes)	6%	15	
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>250</b>	

### ¿CÓMO EVALUAR AL ALUMNO POR PROYECTOS?

ELEMENTOS OBJETO DE EVALUACIÓN	RECURSOS Y ACTUACIONES PARA EVALUAR
1. La interpretación que el alumno tiene de lo que el maestro le pide que haga	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los modelos y metáforas con que el alumno se refiere a la tarea</li> <li>• Pedirle informes sobre su propia competencia</li> <li>• Pedirle una valoración de alternativas posibles de actuación</li> </ul>
2. El grado de comprensión lingüística de la información sobre la actividad a realizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedirle que identifique otros enunciados de la misma tarea</li> <li>• Que explique a otros lo que se le pide que haga</li> </ul>
3. El tipo y grado de traducción estratégica y heurística del proceso a seguir y del procedimiento a emplear	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedirle información de cómo actuará: pasos a seguir, actividades, organigrama de acción, etc.</li> <li>• Valorar los planes y criterios que regulan su trabajo</li> </ul>
4. La elección del proceso a seguir de acuerdo con la finalidad de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las ayudas que demanda y cómo las integra.</li> <li>• Valorar el tipo de errores que comete.</li> <li>• Pedirle que introduzca modificaciones y ajustes específicos en el plan inicial.</li> </ul>
1. El desarrollo del proceso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que compruebe qué ocurre con la aplicación de un diagrama de acción diferente al empleado.</li> <li>• Animarle a contar lo que hace y por qué lo hace.</li> <li>• Analizar el uso del plan inicial y las rectificaciones.</li> </ul>
2. La valoración final del proceso implicado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedirle que valore la relevancia de la información que poseía al inicio.</li> <li>• Que identifique lo que en un caso semejante le gustaría conocer o preguntar antes de iniciar la tarea.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que relate la lógica seguida en el proceso y la valore.</li> <li>• Animarle a contar a otros qué ha funcionado y qué cambiaría.</li> <li>• Pedirle que actúe como tutor de otros alumnos.</li> </ul>
--	---

<b>COMO VALORAR EL APRENDIZAJE DE PROCEDIMIENTOS EN LOS ESTUDIANTES</b>	
<b>1. AL INICIO DE LA ACTIVIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos relevantes del procedimiento a emplear: interpretación inicial que el alumno hace de la tarea.</li> <li>• Grado de rigor y formalidad en que la representación inicial de la tarea le permite planificar el proceso.</li> <li>• Grado de anticipación de las condiciones precisas para trabajar.</li> <li>• Grado en que la representación inicial de la tarea se corresponde con la realidad del contexto y le permite anticipar lo que espera.</li> <li>• Criterios para valorar las diferentes opciones de actuación u elegida.</li> <li>• Recursos de representación y planificación de la acción.</li> </ul>
<b>2. DURANTE EL PROCESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orden de actuación globalmente correcto.</li> <li>• Mantenimiento de una actuación global integrada.</li> <li>• Grado de iniciativa que muestra en la actividad.</li> <li>• Uso del plan inicial para completar aspectos y revisar lo previsto.</li> <li>• Progreso que muestra en el rigor y la habilidad con que dirige y ejecuta.</li> <li>• Grado de autocontrol de la tarea.</li> <li>• Recursos previstos allí donde se siente menos experto.</li> <li>• Carácter creativo del proceso.</li> <li>• Capacidad para resolver inconvenientes con ayuda de otros.</li> </ul>
<b>3. AL FINAL DEL PROCESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento de la cantidad relevante de información sobre el uso del procedimiento base.</li> <li>• Comprensión de las acciones que lo componen y del orden en que quedan distribuidas.</li> <li>• Capacidad de los alumnos para realizar una actividad bajo una organización integrada.</li> <li>• Uso adecuado de diferentes lenguajes para interpretar la información.</li> <li>• Soltura en el empleo de estos lenguajes y capacidad para declarar explícitamente cómo hacer algo.</li> <li>• Grado de conciencia del alcance de las decisiones que ha tomado durante todo el proceso de trabajo.</li> <li>• Valoración del procedimiento empleado y de su utilidad.</li> <li>• Diversidad de aplicaciones y variaciones del proceso creativo que se le pueden ocurrir y capacidad para probar su efectividad.</li> </ul>

La evaluación de procedimientos no consiste tanto en valorar contenidos sino en la capacidad de aprender a solucionar problemas, observar, realizar informes, analizar, representar utilizando diferentes lenguajes, de tal manera que el alumno adquiera una formación integral. Se busca mostrarle la relación transversal de contenidos que son comunes a diferentes áreas. Implica por parte del alumno saber usarlos de modo específico, según lo propio de cada área curricular.

Este tipo de evaluación no puede realizarse sin valorar que su utilización supone para el alumno una actividad estratégica: personal, intencional y contextualizada. El dominio de los saberes supone las habilidades del estudiante y del docente implicadas en un proceso pedagógico estratégico.

### **La experiencia-pedagógica piloto. Una propuesta de cultura de la evaluación en el marco de una educación dirigida a la ciudad**

En el ya clásico ensayo de Kant "Respuesta a la pregunta : Qué es la ilustración", publicado en 1.784, el filósofo de Königsberg establecía que ella "... consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro...". Esta situación de minoría de edad y la posibilidad de salir de ella, se encuentra vinculada al proceso de Educación y su relación con la libertad y autonomía, en que este se mueve y a su vez promocióne entre los educandos.

El mismo filósofo en su Tratado de pedagogía sostiene que "El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él. Por otra parte, el hombre es educado por otros hombres que a su vez han recibido educación". Si esto es así, entonces, la actual situación colombiana de violencia exacerbada, de intolerancia, de apatía hacia la ciudad y el país, de disculpar nuestro atraso con la ya popular frase de la mala imagen o de endilgársele todo al "imperialismo cultural y económico", muestran ante todo nuestra "incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro..." o, dicho de otro modo, es la manifestación patente del proceso educativo que hemos vivido los colombianos.

Es decir una educación que no sea ella misma libertad y autonomía, sino que se desarrolle de manera mecánica, obtendrá como resultado lo contrario de lo que se busca : hombres con mayoría de edad capaces de hacer uso de su pensamiento por sí mismos; en palabras de Kant: " Los grillos que atan a la persistente minoría de edad están dados por leyes y fórmulas: instrumentos mecánicos de un uso racional, o mejor de un abuso de sus dotes naturales".

La educación para la mayoría de edad entonces debe ser considerada un proceso de construcción social de la realidad, y como tal ser asumido por quienes educan. Mal podría lograrse este propósito con educadores cuyo discurso intenta ser democrático, creativo y propulsor de la autonomía , pero escindido de la práctica pedagógica cotidiana sin llegar a trascender las visiones tradicionales con que se ha venido asumiendo la educación y la cultura universal, en las que estas aparecen como el recodo que elude el pensar propio, ellas, por tanto, nos evitan la dificultad de formularnos preguntas propias; en lugar de ser asumidas como la re-creación (tanto en su sentido lúdico como en su acepción genésica)

110

enriquecedora que estimula a emprender el camino como propio para construir un mundo mejor.

Por ello, en términos educativos y pedagógicos sería importante tener en cuenta que cualquier reforma educativa debe partir de concebir que no se educa para mantener un estado de cosas, actitud que proviene más del temor a lo desconocido, que de la aceptación del mundo presente. En el mismo Tratado de Pedagogía Kant lo enfatiza de esta manera: "Un principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente, en especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la idea de la humanidad y de su destino. Este principio es de una gran importancia. Los padres, por lo general, educan a sus hijos de modo que se avengan bien al mundo actual, así se encuentre tan corrompido como sea. empero, ellos deberían educarlos mejor, con el fin de que un estado más perfecto pueda surgir en el futuro".

Es decir que la educación más que cualquier otro proceso de socialización y formación debe contemplar mínimo dos principios vitales: el primero, es que todo plan de estudios que se establezca debe estar orientado hacia la formación de un buen ciudadano. El segundo, está dirigido hacia la realización profesional o laboral del estudiante. Es decir, la educación tiene que ver con la formación del hombre como ser social tanto que como ser individual. \*

En nuestra concepción actual de la educación se forma al estudiante en todo tipo de asignaturas con miras a llenarlo de información académica que la mayoría de las veces se pierde en el olvido por muchas razones, entre ellas la principal es que las asignaturas y su contenido son abordadas mecánicamente, sin conexión alguna con la realidad pues desconoce la vida cotidiana del maestro y mucho más la del estudiante; de esto surgen, mínimo, dos consecuencias funestas para la apreciación del proceso que le hacen perder su valor y, por tanto, generan una actitud apática frente a la inversión temporal y económica que requiere la educación; una es, que terminado el proceso de educación básica y media el estudiante se encuentra atiborrado de información, pero sin capacidad crítica para decidir qué camino tomar en la continuación de su vida. El estudiante no se encuentra preparado para ser un buen ciudadano, pues los valores y sentidos que entretejen el tramado de la ciudad brillan por su ausencia y, en cambio, si aparece la incapacidad para aceptar la diferencia y el conflicto, y la inconformidad reducida al resentimiento social que impide construir ciudad. El proceso educativo olvida que la ciudad la construyen los ciudadanos y, por tanto, que el plan de estudios y las asignaturas deben estar diseñados desde este principio.

Para el diseño tanto del plan de estudios como de las asignaturas la pregunta que se debería responder fundamentalmente es: Cuál es el ciudadano que queremos? Qué es lo que de las matemáticas, de la biología, de la física, de la química, de

109

las ciencias sociales, contribuye a formar ese ciudadano que queremos?, y decimos fundamentalmente pues de lo que se trata esencialmente es de fundar ciudad, ya que con seguridad todos los estudiantes serán ciudadanos, mientras que no tenemos certeza qué profesión universitaria o no elegirán cada uno de ellos.

La segunda consecuencia tiene que ver con esta última opción. Se podría argumentar que si bien la educación ha olvidado formar ciudadanos, si ha formado a los estudiantes para afrontar una carrera universitaria con éxito. Sin embargo, como lo saben no sólo los estudiantes mismos, sino todos aquellos que han tenido la experiencia universitaria docente, también en este el "fracaso" del proceso educativo básico y medio es notable. La mayoría de estudiantes se ven imposibilitados para elegir una profesión de manera racional, responsable y sensata. Esto se muestra no sólo en la queja constante por la precariedad académica y cultural con que acceden la mayoría de estudiantes a la universidad, más aún en los mismo estudiantes, que se ven abocados a una carrera universitaria más como consecuencia de factores externos a ellos- puntaje del ICFES, recomendación de un amigo o familiar o profesor por determinada carrera, que por su propia convicción y conocimiento de sus capacidades e intereses .

Actualmente se reconoce la necesidad de poner énfasis en el desarrollo humano de largo plazo, tanto como un fin en sí mismo cuanto como una inversión indispensable para promover el proceso de crecimiento económico sostenible y equitativo. En la Constitución de 1991, como en la Ley General de la Educación, al igual que en el Plan Decenal de Educación, se concibe a la Educación, de manera explícita e implícita, como eje central que articule las expectativas de desarrollo del país.

Concebir la Educación como eje de desarrollo de un país requiere, además de asignaciones presupuestales, llevar a cabo profundas reformas de concepción teórico-práctica no sólo en el sistema del servicio educativo sino, igualmente, en el desarrollo del trabajo educativo. Buscando con ello superar no sólo los problemas de ineficiencias, ineficacias y desigualdades en el acceso al sistema educativo, sino también los problemas referentes a su adecuación epistemológica, pedagógica y didáctica, de manera tal que el tiempo invertido en él por parte de los individuos, se vea recompensado por logros que permitan un crecimiento individual y social en términos culturales y profesionales. De aquí que elevar la calidad de la educación se haya convertido en un reto, pues educación de mala calidad puede ser una inversión perdida para el individuo, la sociedad y el estado.

La educación como eje de desarrollo debe tener un núcleo central que le permita establecer planes a largo, mediano y corto plazo. Esta periodicidad debe encadenarse como un proceso flexible que permita autoevaluar las hipótesis que lo rigen, para formular y aplicar los cambios necesarios que garanticen una elevación constante del nivel de la calidad del servicio.

Esto es, adoptar una filosofía en los diversos niveles que contemple que no sólo lo malo ha de ser corregido, sino también que lo bueno puede ser mejor, y lo mejor puede serlo aún más. De manera que en el proceso educativo debe imperar el principio de incertidumbre antes que el de la certeza absoluta. La educación es el espacio de la duda, de la sospecha cognoscitiva, porque todos los principios orientadores con que se construye un plan educativo son meras hipótesis que deben ser constantemente revisadas en la marcha del proceso. Esto es, que todo plan educativo debe contemplar la evaluación no como un aspecto marginal, externo o complementario del proyecto, sino antes bien, como uno de los elementos esenciales que deben fundamentar y apuntalar el proyecto. Para ello se debe asumir una cultura nueva de la evaluación, una cultura que concibe a la evaluación como un mecanismo creativo y dinamizador del proceso en el cual están implicados los sujetos de la evaluación.

Lo primero, que habría que replantearse es, entonces, que la evaluación como tal debe perder la estigmatización que tradicionalmente ha sufrido al ser concebida y aplicada como un juicio que se establece sobre el otro o sobre uno mismo y que, por lo tanto lo que provee son las pruebas para justificar el "castigo". Por el contrario, existe una concepción creativa de la evaluación, donde no son los hombres el objeto a evaluar sino los procesos, para posibilitar que los sujetos tengan conciencia clara del estado en que se encuentra el proceso en el cual ellos están comprometidos, y de esta manera contar con los datos e información que permita corregir, proyectar, y modificar el camino hacia las metas de forma oportuna y con bajos costos económicos, educativos y sociales.

Los resultados de la Evaluación creativa proveen, entonces, información rigurosa, procesada y sistematizada para los diversos niveles y personas que participan en el proceso educativo, es decir, para tomar decisiones a nivel de Aula, institución educativa, comunidad educativa, institución gubernamental ya sea del orden municipal, departamental y/o nacional.

Sin embargo, para generar una cultura nueva de la evaluación no basta con modificar el "discurso" en torno a ella. Generalmente lo que se hace es apropiarse de los términos del discurso más no de las actitudes requeridas para llevar a cabo una transformación radical. La evaluación creativa es más el producto de una concepción diferente de los fines de la educación, que el resultado de la implementación de unos instrumentos novedosos con mentalidad "vieja". Por ello es necesario que los sujetos comprometidos en el proceso educativo se encuentren dispuestos a perder la rigidez, que no es lo mismo que abandonar el rigor, a que nos ha acostumbrado el principio de certidumbre.

Un camino en el cual el principio de incertidumbre es condición *sine qua non* para abordarlo es, precisamente, la mentalidad investigadora. El proceso de Evaluación creativa está ligado estrechamente a ella. De manera que para construir una

107

educación que tome en cuenta el entorno cotidiano en el cual ésta se desarrolla y, por tanto, vinculada a la formación de ciudad y el desarrollo una cultura de la evaluación, se requiere de una construcción democrática y realmente participativa del plan de estudios y las asignaturas, en las cuales estos elementos pierdan su rigidez pero ganen en el rigor del planteamiento, y la evaluación su carácter de enjuiciamiento externo y/o marginal al proceso mismo, ganando la confianza en ella y la seguridad autoconciente de los participantes en el proyecto, que hoy se encuentran ausentes de este proceso.

Lo que quiere decir que el plan de estudios y las asignaturas se diseñasen siguiendo esta mentalidad, de manera que en ellas se pongan en juego las aptitudes y actitudes de maestros y estudiantes, de forma tal que fenomenológicamente se vayan desvelando los logros que podemos alcanzar en un proyecto ya sea disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar. Tanto el plan de estudios como las asignaturas entonces se desarrollarían a la manera de un proyecto investigativo con sus problemas, hipótesis, cronograma de actividades, logros, etc.

Este modelo se podría poner en práctica mediante una serie de "EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PILOTO" semestrales con estudiantes y profesores, con la orientación y asesoría de un equipo por parte del IDEP. En ellas los participantes acuerdan un tema y una serie de problemas con sus respectivas hipótesis, de esta dinámica se desprende la disciplinariedad o interdisciplinariedad del proyecto para llevarlo a cabo.

Un caso, que podría ilustrar la propuesta anterior, sería abordar el tema de la EXPEDICIÓN BOTÁNICA. El problema propuesto podría ser el preguntar: CUAL ES EL ENTORNO ECOLÓGICO DE NUESTRA CIUDAD, (LOCALIDAD, BARRIO, ESCUELA, ETC.) Y SU RELACIÓN CON NUESTRAS ACTIVIDADES DIARIAS. En el desarrollo de esta EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PILOTO bien pueden participar profesores de las ciencias naturales y sociales, de dibujo y artes, del proyecto de ecología, etc.

De esta manera, podría iniciarse un proceso real que incida directamente, por una parte, en el proceso educativo, pues conlleva la pérdida de la rigidez tanto en el diseño del plan de estudios, del contenido de las asignaturas y su puesta en marcha cronológicamente, como en el diseño y evaluación de los logros. Así, un contenido de una asignatura no estará dado mecánicamente en un determinado curso, sino que las necesidades del proceso de investigación le irán marcando la pauta, tanto al maestro como al alumno, respecto a qué contenidos cognoscitivos son necesarios para llevar a cabo una determinada tarea de la investigación. Por ejemplo, en el caso de la Expedición botánica, un contenido de la matemática que sería necesario para realizar una clasificación por especies de la flora bien podría ser que a través de la actividad el estudiante aprendiera la teoría de conjuntos.

106

De otra parte y quizás más importante aún, también incide directamente en los protagonistas del ejercicio, quienes tendrán la oportunidad de ir adquiriendo la actitud investigadora y, por tanto, aprender de una manera práctica y no sólo discursiva a comportarse de forma flexible frente a los paradigmas, entendiéndolos no como verdades absolutas establecidas de una vez y para siempre, sino sólo como referentes cognoscitivos. Pues la investigación los enfrentara a múltiples posibilidades, donde sólo ellos pueden decidir el camino a tomar, el cual puede llevar a un acierto o a una equivocación. Igualmente tendrán la oportunidad de adquirir una autoconciencia desde sí, y no por que otros simplemente se la certifiquen, de su propio recorrido cognoscitivo y actitudinal, de sus capacidades y limitaciones y, por ende, de sus logros.

Esta "flexibilización" de la mirada, provista por el proceso, no sólo se dirige al mundo del conocimiento y sus teorías, sino que al estar vinculado esencialmente con la actividad del hombre en sociedad, bien puede incidir en la actitud y comportamientos de sus protagonistas hacia el mundo social, formándolos para una convivencia democrática y tolerante frente a la diferencia. Es decir, nos posibilitaria formar ciudadanos para crear ciudad, que es uno de los principios que deben orientar la educación.

**FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN ENDOGENA DE UN MODELO DE  
EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN BOGOTÁ**

### III. FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN ENDOGENA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN BOGOTÁ

#### Generalidades

En los últimos años, se ha despertado en Colombia un deseo de modernización, con miras a adecuar el desarrollo del país para enfrentar el reto del siglo XXI. Estas intenciones han empezado a concretarse con la reforma política y económica plasmadas en la constitución de 1991, el Plan de Apertura Económica de los últimos gobiernos y la reforma educativa actualmente en marcha.

Sin embargo, estos proyectos aunque necesarios, no son suficientes para generar un cambio de actitud cultural y civil de la población colombiana, de manera tal que ella se apropie y asuma, desde sí y para sí misma, la implementación de las propuestas de construir una Democracia Participativa. Los cambios en las estructuras y miradas culturales con las cuales un pueblo articula su realidad son generalmente estructuras profundas de larga duración que no pueden ser transformadas mediante decretos, para ello se requiere un desbrozamiento fenomenológico-hermenéutico que desvele su constitución ontológica y propicie **una revolución espiritual del individuo en su manera de vivir el mundo.**

El Estado y la cultura académica han supuesto que el individuo común y corriente y la sociedad en su vida cotidiana entienden su discurso sobre participación y democracia, con la misma concepción, que tipifica el ámbito desde el cual ellos generan dichos discursos. Desconocen las particularidades socio-culturales que median el recorrido del discurso, y que cuando llega al individuo y a los grupos sociales, es recibido desde unas representaciones y vivencias diferentes. E igual sucede a la inversa.

Dicha situación requiere que se complemente el énfasis económico del discurso político sobre modernización del país, con el plano cultural como ámbito de modernidad y civilidad, que posibilite la construcción de una mentalidad ciudadana acorde con el proyecto de modernización.

Esta preocupación por transformar el espacio de la cultura política colombiana se muestra en la numerosa producción intelectual escrita y en los seminarios que, sobre el tema de participación y democracia, se han realizado en los últimos años. Todos estos esfuerzos parecieran, empero, continuar atados a la visión tradicional: la participación y la democracia se han estudiado, propuesto y desarrollado en torno al problema socioeconómico y a los mecanismos de participación política ciudadana, enfatizándose los análisis en torno a la interpretación de lo consignado en la Constitución Política de 1991. Olvidando recoger y analizar lo que la cultura popular concibe por estos términos **no como receptor de la política oficial o la esfera intelectual sino como productor de ellos.**

102

La presente propuesta busca suplir este vacío en la esfera pedagógica de la cultura de la evaluación, que permita implementar propuestas encaminadas al mejoramiento de la educación como propiciadora del espíritu de civilidad acorde con el proyecto político de la Constitución de 1.991.

## **Presentación**

La Constitución Política de 1.991 se encuentra elaborada sobre el espíritu de crear un país nuevo en el que se garanticen los derechos fundamentales de los ciudadanos, que permita generar una sociedad abierta y más justa social, política y económicamente con miras a elevar el desarrollo y progreso de la nación. Para desarrollar la Constitución el gobierno ha expedido diversas leyes en torno al ámbito político, social, y económico, y consciente que para poder concretar el espíritu contenido en la Carta Magna y en estas leyes -y que éstas no terminen en "letra muerta"- se ha expedido la Ley General de Educación o ley 115 de 1.994.

Lo común de toda la reglamentación y de la Constitución, es la concepción de que un país nuevo sólo es posible si la construcción de éste no queda en manos de unas pocas instancias, sino que en ese proceso entren a participar todos los estamentos de la sociedad y todos los ciudadanos. Lo cual requiere una revolución espiritual del colombiano que nos posibilite comprender y participar en los procesos históricos.

Esa revolución espiritual encuentra su fundamento en la transformación de la concepción educativa con que nos hemos formado hasta el presente. El principal instrumento que expresa esa intención pedagógica de la formación de un nuevo ciudadano, que contiene La ley General de Educación, es El Proyecto Educativo Institucional, como mecanismo para la construcción de autonomía institucional, conciencia y autorreflexión individual y colectiva, desde las instituciones y comunidades educativas.

La comunidad educativa colombiana enfrenta de esta manera el reto de la estructuración y desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional, el cual debe estar contextualizado, articulado y orientado a proyectar y fortalecer nuevas relaciones entre la Educación y la Sociedad, entre la escuela y la comunidad.

Construir un Proyecto Educativo Institucional trasciende el simple hecho de poner por escrito unas utopías educativas. Por el contrario, el Proyecto Educativo Institucional, es la expresión escrita del deseo de los individuos y las comunidades educativas a revolucionarse espiritualmente y, que tanto los unos como las otras estén en capacidad de diseñar, gestionar y evaluar el PEI con el cual se comprometen para llevarlo a ser una realidad.

Uno de los elementos fundamentales contemplados dentro del PEI es el referente a la Evaluación en la educación. Sin embargo, este punto generalmente ha sido

102

asumido de manera muy superficial y marginal dentro del proceso, por parte de las instituciones encargadas de orientar y supervisar la educación que los establecimientos oficiales o privados ofrecen; la misma actitud está presente en dichos establecimientos, sus docentes y la comunidad educativa en general, de tal manera que en la mayoría de los casos se remiten a ejecutar las normas mecánicamente sin mediar una discusión de la norma misma ni mucho menos de su propia percepción respecto a la evaluación, como se desprende del Diagnóstico levantado por el grupo consultor del IDEP. Pero no es menos evidente esta situación de la evaluación en los currículos y planes de estudio de la universidades que preparan los futuros licenciados. El presente proyecto busca poner en un primer plano la necesidad de una formación de la comunidad educativa, que la capacite para realizar un proceso de reflexión sobre los fundamentos conceptuales y metodológicos que subyacen en la puesta en marcha de un Sistema General de Evaluación, a la par que propiciar un debate en torno a la docimología tanto como docimástica cuanto como doxología.

Las proyecciones de la investigación tienen que ver con la presentación de una propuesta de estrategias de comunicación, de "intercambio de sentidos" de los términos de evaluación, calidad de la educación, educación y su relación con los códigos de identidad y pertenencia culturales de la comunidad, y de éstos hacia el proyecto educativo que plantea la Ley general de Educación, como una tarea que se dirige ante todo a la co-responsabilidad Individuo-Comunidad-Estado.

### **Perfil del problema**

En Colombia el estudio de la evaluación como problema, de la investigación educativa ha sido, tradicionalmente, una preocupación marginal de los estudios pedagógicos y didácticos. Sin embargo en los últimos años y sobretudo alrededor de la última reforma educativa este tema ha venido ganado en importancia dentro de la comunidad educativa e investigativa. Este ambiente de reflexión ha generado seminarios, talleres, estudios, ensayos y artículos que buscan una reconceptualización de la evaluación coherente con las nuevas concepciones de educación. Sin embargo y a pesar de los positivos resultados que se puedan abonar a este "boom" del estudio de la evaluación, lo cierto es que en el terreno de la práctica pedagógica in situ, si bien existe en muchos docentes voluntad y entusiasmo por llevar a cabo profundas transformaciones en este campo, el docente se encuentra huérfano de una clara conciencia teórica propia que lo impulse y oriente en la aplicación de instrumentos novedosos. De tal manera el instrumento no sólo pierde su novedad al no alcanzar a diferenciarse cualitativamente de los anteriormente utilizados, sino que perpetúa la desconfianza tradicional frente a la evaluación y afianza la carga agresiva que ésta connota para los evaluados y aún para los evaluadores. Esta carga agresiva de la evaluación y la consecuente desconfianza que ella genera, tiene que ver obviamente no sólo con el tipo de instrumentos aplicados sino también con el hecho de que los modelos teóricos poco

101

y nada le dicen a evaluadores y evaluados, pues en general son adaptaciones de modelos extraños a su cultura e imaginarios.

De hecho, estrictamente hablando, el país carece de estudios docimológicos que puedan propugnar por una teoría propia de la evaluación que dé cuenta tanto de los imaginarios y comportamientos implícitos entre los evaluadores y evaluados (doxología), como del estudio sistemático del diseño y aplicación de matrices y demás instrumentos técnicos en la aplicación de la evaluación que garanticen no sólo la justicia en el proceso evaluativo sino también que la información así obtenida sea relevante para fortalecer, desarrollar, modificar, y mejorar a tiempo el proceso educativo y sus componentes.

Un proceso educativo expresa implícita y explícitamente el modo de ser de un pueblo, y por tanto su sistema evaluativo no puede expresar menos, de tal manera el modelo teórico que orienta la evaluación tanto en la calidad de educación como dentro del proceso mismo educativo debe expresar ese modo de ser de ese pueblo. Lo anterior no significa ni aislamiento del movimiento mundial en torno a la educación y la evaluación ni mucho menos encerramiento en el provincialismo cultural. Antes bien se dirige hacia el reconocimiento del "nosotros" y el "yo" ontológicos que posibilita la interlocución válida con el mundo.

De ahí que el problema a estudiar en esta investigación sean los fundamentos teórico-culturales que articulan las concepciones y enfoques de la evaluación en los integrantes de la comunidad educativa. Ello con miras a construir un sistema endógeno<sup>19</sup> de evaluación para la calidad de la educación y la educación en Colombia y específicamente en Bogotá.

### **Justificación y antecedentes del problema**

Con la expedición de la nueva constitución colombiana se fundamentó un nuevo proyecto político y educativo, al reconocerse la educación como eje central del desarrollo del país nuevo y por tanto como derecho de toda persona y como un servicio público con función social, donde son corresponsables el estado, la sociedad y la familia. La educación aparece entonces como uno de los cimientos fundamentales para la construcción de una Democracia Participativa, pues ésta requiere una apertura de pensamiento y de las costumbres cotidianas para construir una nueva ética que sea expresión de la voluntad y el compromiso de la sociedad civil para concertar normas y mecanismos que regulen el comportamiento ciudadano.

"El gran reto que nos impone el momento del país, es la escuela como Proyecto Cultural al servicio de la comunidad, una escuela necesaria al futuro de Colombia que incida en la consolidación de la identidad cultural colombiana, en la formación

---

<sup>19</sup> El término endógeno significa aquí desde y hacia los protagonistas de la educación.

100

de valores éticos y morales, en la construcción del humanismo, en el afianzamiento del espíritu de solidaridad y cooperación; una Escuela, cuyas máximas aspiraciones sean las de formar colombianos que amen a su patria, sus recursos, sus potencialidades al servicio del pueblo colombiano y que construyan con su **actitud y práctica**, una sociedad justa en la cual reine la paz".<sup>20</sup>

Este horizonte recoge la tradición olvidada de lo que debe ser la educación, por lo menos desde Platón, para quien la educación era una construcción del conocimiento ciudadano ante todo, y que en el siglo XVIII revitalizará Kant desde la perspectiva de una Educación para la Mayoría de Edad, como uso público de la Razón para la cual sólo pone una condición: el que haya libertad para ejercerla autónomamente.

Con la aprobación de la Ley General de Educación se generaron condiciones legales propicias para llevar a cabo una gran transformación educativa por la potencialidad renovadora que concentra el Proyecto Educativo Institucional, como producto del reconocimiento de la participación colectiva de la comunidad educativa, la autonomía, la descentralización, el gobierno escolar y la microplaneación.

El PEI constituye el vínculo de la estrategia instrumental, como herramienta útil al servicio de la planificación y el logro de la eficiencia interna del proceso educativo en términos referidos a variables de rendimiento, deserción, cobertura, promoción, aprobación, mortalidad y retención; de tal manera que garantice la puesta en marcha del PEI en tanto ESTRATEGIA CULTURAL, que centra su interés en un proceso dinámico con sentido histórico, el cual permite articular en torno suyo todo el quehacer educativo. De forma que el proyecto es primordialmente la expresión de la posibilidad que los protagonistas tiene de pensar la educación: sus proyectos, sus programas, su gestión, sus instituciones desde una perspectiva autónoma y transformadora:

"...Las comunidades ya no tiene que esperar a que alguien les indique qué pensar y hacer, sino que deben asumir responsabilidades y decisiones educativas. Los docentes van a ejercer responsablemente su autonomía y promover, en la práctica, más el aprendizaje que la enseñanza. El estudiantado irá tomando conciencia de que muchas cosas de su formación dependen directamente de él y de que por consiguiente su participación es indispensable en su proceso educativo".<sup>21</sup>

Sin embargo, sería impensable que la filosofía democrática y participativa que orienta la nueva reforma educativa pueda llevar a resultados positivos si en el campo de la evaluación, que es quizás donde se hacen más palpables los vicios de autoritarismo, intolerancia, falta de participación de la comunidad educativa, entre

---

20 MEN. Acción Educativa Cultural, aporte a la construcción de un nuevo orden social. Integáficas Ltda., Bogotá. 1988.

21 MEN. Lineamientos Generales de Procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Doc. 1. Punto EXE editores, Bogotá, 1994.

otros, no se produjese una transformación esencial que la haga coherente con el espíritu que la inspira.

"Una fuerza que incide notoriamente en la determinación del rumbo de la educación escolar es la **evaluación** ya sea del rendimiento de los alumnos, del desarrollo de los programas o de la marcha general de la institución. Las nuevas propuestas educativas conllevan una transformación de la visión que tenemos de la evaluación, de la forma como la aplicamos y del uso que hacemos de los resultados obtenidos".<sup>22</sup>

Por esta razón la Ley general de la educación y el PEI contemplan explícitamente el tema de la evaluación tanto de la calidad de la educación como del proceso educativo en sí mismo, a través de mecanismos como el Sistema Nacional de Acreditación, el Sistema Nacional de Evaluación de Docentes<sup>23</sup>, el sistema de evaluación a los estudiantes por logros, etc. Sin embargo, no es mucho lo que se ha avanzado en este terreno, al punto que el sistema nacional de la educación todavía se encuentra, al parecer, en un estado bastante incipiente en su elaboración, y la puesta en marcha de la evaluación por logros en las instituciones educativas, se ha limitado a poner en práctica, de manera formal y mecánica, los lineamientos orientadores del decreto 2343, de esta manera la evaluación continúa siendo una práctica aislada y desligada en la realidad del proceso educativo.

La imagen distorsionada que dentro de la experiencia cotidiana escolar se ha venido construyendo al relacionarla con "juicios" exámenes y concursos o como instrumento de poder y autoritarismo la ha dotado de una carga agresiva ante la cual la mayoría de las veces el evaluado se ve poco reflejado, desconfiado e indefenso, a tal punto que lo lleva a generar mecanismo de defensa tales como repetir mecánicamente lo que el sabe o creer saber que espera el evaluador, o la de optar por la trampa cuando se aplican las pruebas; mecanismos éstos que van en detrimento de su propia educación. De tal manera la evaluación se convierte no en un elemento constitutivo del proceso educativo sino en el fin mismo de la educación, tanto para el evaluador como para el evaluado. Esta situación no se refiere a un determinado modelo de evaluación simplemente, pues ella se mantiene sea cual fuere el modelo aplicado; tiene que ver más con el "divorcio" entre esos modelos y los protagonistas de la evaluación. Este horizonte señala la dirección desde la que se debe indagar por una cultura de la evaluación: los fundamentos teóricos - culturales de sus protagonistas, que permita la construcción de un modelo endógeno de evaluación de la calidad de la educación y al interior del proceso

---

<sup>22</sup> *Ibidem.*

<sup>23</sup> El documento Conpes No. 2831 de 1996, adoptó el Sistema nacional de evaluación diseñado conjuntamente por el MEN y la Universidad Nacional de Colombia, para ser aplicado, en 1996, a los docentes al servicio del Estado en la educación básica primaria y secundaria. Sin embargo, este modelo no se ha podido poner en práctica en plenitud ante la protesta de los maestros que consideran que dicha reglamentación se puede convertir en un instrumento de sanción más que

educativo, máxime cuando se acaba de establecer, por parte del ministerio de Educación Nacional, el sistema de promoción automática en la educación.

## Objetivos

**Objetivo general.** Poner en escena cuáles son los fundamentos que construyen una concepción de evaluación creativa en la educación desde los ámbitos cotidianos, como producto de una articulación cultural entre el individuo, las comunidades y la sociedad.

### Objetivos específicos

1. Desentrañar los enunciados orales, actitudinales y comportamentales cotidianos respecto a la evaluación de y en la educación.
2. Analizar los elementos culturales de civilidad que vinculan a los individuos con los grupos sociales y el Estado a través de dichos enunciados.
3. Identificar los referentes conceptuales y metodológicos respecto a la evaluación que subyacen al PEI como expresión de la comunidad educativa y la institución escolar.
4. Sistematizar los elementos teóricos-culturales encontrados en un modelo de evaluación escolar y de la calidad de la educación.
5. Desarrollar una estrategia simbólica y pedagógica para la apropiación de una cultura de la evaluación como expresión de su participación democrática en el país y el compromiso social de la educación frente a los problemas de la comunidad.

### Aspectos teórico-conceptuales

Gilbert De Landsheere afirma que la docimología es aquella ciencia que se dedica al estudio sistemático de las pruebas, los sistemas de calificación y el comportamiento de evaluadores y evaluandos. Fue Henri Piéron quien propuso llamar "docimología" a dicho estudio, término que tuvo amplia difusión entre los científicos y profesionales de la educación, a partir de un encuentro internacional en 1958, auspiciado por la UNESCO, para discutir los resultados de una investigación sobre el uso de los exámenes en diferentes países. Con ello prácticamente se le daba acta de nacimiento a la teoría que comenzó a construirse sobre la evaluación educativa, que hallaba en Raph W. Tyler su precursor, con el planteamiento de la evaluación por objetivos. Esta se centra en el currículo y en la relación evaluativa de los objetivos en términos de rendimiento.

A este primer planteamiento sistemático de la evaluación por objetivos habría de seguirles otros que privilegiaban uno u otro aspecto de la educación y la pedagogía, que van desde la evaluación siguiendo el método científico (Suchman) que busca detectar las relaciones causales entre un programa y sus resultados, hasta la evaluación para la toma de decisiones (Cronbach) y la concepción holística de la evaluación (Parlett y Hamilton) que la considera como un todo en el cual se

involucran el programa y sus fases de desarrollo y los sujetos protagonistas del proceso.

Como respuesta a las nuevas necesidades surgidas a raíz de los cambios estructurales en el mundo socio económico, cultural y político en los últimos treinta años. la concepción de la evaluación se ha venido abriendo a l pluralismo de métodos, medidas, intereses y criterios diversos, que rompieron con el énfasis exclusivista de los métodos e instrumentos cuantitativos para dar paso a una mirada cualitativa de los procesos que recoja las percepciones de los protagonistas.

**Aspectos metodológicos**

En el marco de la investigación planteada, los métodos cualitativos proporcionarán la comprensión y el sentido que para las personas de una cultura tienen sus enunciados orales, actitudinales y comportamentales cotidianos respecto a la evaluación de y en la educación. Estos métodos, como el etnográfico, se orientan al descubrimiento de lo significativo, de la lógica cultural desde la cual se da sentido y significado a la realidad. Asignando valor a lo que se oye y se ve; estudiando los procesos sociales complejos desde sus actores y sus interacciones; e interpretando acciones en contextos singulares. El método etnográfico, impone un acercamiento a las prácticas sociales "desde dentro" en los ambientes naturales de los actores sociales. Su diseño es flexible y permite ir categorizando la información, y redefiniendo las categorías y procesos propios de la investigación. Para adelantar esta investigación se proyectan las siguientes actividades, que se desarrollarán durante un periodo de doce (12) meses a partir de la aprobación del proyecto y su puesta en marcha.

**Primera etapa: Trabajo Etnográfico**

En los primeros cuatro meses el equipo de investigación se dedicará al trabajo etnográfico. Para este efecto se diseñarán fichas de trabajo y diarios de campo en los cuales se llevará un registro de las actitudes y comportamientos en torno a la evaluación y su práctica pedagógica; los espacios en que se ejecutan y la forma como operan. Al finalizar esta etapa se elaborará, para su entrega, un informe de avance de la investigación, en el cual se presente el inventario de actitudes y comportamientos de participación, el dónde y el cómo operan ellas.

**Segunda etapa: Entrevistas**

En esta etapa, con una duración de tres meses, se realizarán las entrevistas que permitan consignar las ideas que la gente tiene en torno a la Evaluación en relación con su vida cotidiana individual y social. Se presentará un informe de avance con el inventario de las respuestas a la entrevista.

### Tercera etapa: Análisis y Proyecciones

La última etapa, que dura cinco meses, contempla la sistematización de la información lograda y determinación de las variables culturales las categorías manejadas. Con esta tarea se busca analizar los elementos culturales, las situaciones y los comportamientos para identificar el simbolismo, normativo y pedagógico, constitutivo de las representaciones de la evaluación y su proceso en los contextos educativos cotidianos, y sus vínculos y rupturas con el concepto institucional.

Igualmente se abordará la elaboración y presentación del Informe final de la investigación y las proyecciones de la misma que tiene que ver con la presentación de una propuesta de modelo endógeno de Evaluación en la educación y de la calidad de la educación. Dicho modelo se validará en un seminario con los participantes en la investigación.

#### Cronograma de actividades

MESES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ETNOGRAFÍA. INFORME	X	X	X	X								
ENTREVISTAS. INFORME					X	X	X					
ANÁLISIS Y PROYECCIONES. INFORME FINAL.								X	X	X	X	X

### BIBLIOGRAFÍA

1. ALVAREZ Juan Manuel. El Alumnado, la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. En: Cuadernos Pedagógicos No. 219. Barcelona. noviembre de 1993.
2. AGUDELO, Rosa. Un paso hacia la escuela: Guía para los hogares comunitarios. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1.992. 92 págs.
3. ANGULO NOVA, Alejandro S.J. La Carreta del Estado: Una Lente para la lectura de la Constitución 1.991. Bogotá, Edit. CINEP. 1.992. 88págs.
4. ARCHILA NEIRA, Mauricio. Cultura e Identidad Obrera. Bogotá. CINEP. 1.991. 475 págs.
5. -----, Los Trabajadores y la Cultura: Identidad, Cotidianidad, Barrios y Ciudad, Fútbol y Música. Medellín, Escuela Nacional Sindical. 1993. 102 págs.
6. ALINE HELG. Civiliser le peuple et former les élites: L'education en Colombie. 1918-1957. Paris: Editions L'Hartmattan 1984 . Pp 334.
7. BUSTOS COBOS Felix. La evaluación de los Alumnos y el PEI. Santafé de Bogotá, marzo de 1996.
8. BRIONES Guillermo. Evaluación Educacional. SECAB. Santafé de Bogotá.1993.
9. BACZKO, Bronislaw. Los Imaginarios Sociales. Nueva Visión, Buenos Aires. 1979.
10. BENJAMIN, Walter. Imaginación y Sociedad. En: Iluminaciones I. Taurus, Madrid, 1980.
11. BENOIST, Luc. Signes, symboles et mythes. Paris: Presses Universitaires de France. C1981. 127p.
12. BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Amorrortu Edit. Buenos Aires. 12a. reimpresión de la 1a. edición. 1.993. 233 págs.
13. BORRERO, Camilo. Cambió su forma de pensar? Bogotá, CINEP. 1.992. 391 págs.
14. CHARTIER, Roger. El mundo como representación. Edit. Gedisa, Barcelona. 1995. 189 págs.
15. CHELIMSKY Eleanor. La Experiencia de los Estados Unidos en la Evaluación de Programas. Documento elaborado para el Seminario sobre evaluación ex post para el sector público. Santa Marta, Colombia, noviembre 18-19, 1991.
16. DELGADO, Kenneth. Evaluación y calidad de la educación. Coop. Edit. Magisterio, Bogotá. 1.996.
17. DE SIERRA, Gerónimo, Comp. Democracia Emergente en América del Sur. México. UNAM. 1.994. 318 págs.
18. FALS BORDA, Orlando. Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación Acción Participativa. Bogotá, CINEP. 1.991. 232 págs.
19. FECODE. Educación y Cultura, No. 31. Santafé de Bogotá 1993.
20. FERNANDEZ SIERRA Juan. La Evaluación del Curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: Cuadernos de Pedagogía No. 243, Barcelona, enero de 1996.
21. GARCIA, Eduardo y GARCIA, Francisco. Aprende investigando. Diada Editora. Sevilla 4a. edic. 1.997
22. GARIBAY David. Una Presentación De Una Perspectiva Francesa Sobre El Análisis De Las Políticas Públicas. Notas de Clase. CIDER. Universidad de Los Andes, 1995.

- 94
23. LOMNE, Georges. La Historia de lo Imaginario. En: Gaceta No. 9, Bogotá. Colcultura, 1991.
24. MATUS Carlos. Política, planeación y gobierno.
25. MENY Ives. THOENIG Jean Claude. Las Políticas Públicas. Ed. Ariel, S.A. Barcelona. Versión española a cargo de Francisco Morata. Cpt. VII pg. 195.
26. MORENO SANTACOLOMA María del Carmen. Innovaciones Pedagógicas, una Propuesta de Evaluación Crítica. Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, 1995.
27. PARRA SANDOBAL Rodrigo. La calidad de la Educación. TM Editores, Fundación FES, Santafé de Bogotá, 1994.
28. PRADA, Esmeralda. Construyamos Hombres Nuevos. Bogotá, Ciudad Bolívar, 1988. 44 págs.
29. SALAS GARCÍA Begoña. Desarrollo de Capacidades y valores de la Persona. Editorial magisterio, Santafé de Bogotá, 1994.
30. ROMERO REY, Tatiana. Nuestros Niños también cuentan. En: Rev. Cien Días, Bogotá. CINEP, Vol. 6 No. 24, Oct-Dic/93.
31. ROUX, Rodolfo. Los laberintos de la Esperanza. Bogotá, CINEP, 1993. 259 págs.
32. SILVA, Hernando. Educación para el Cambio, 2a. edic. Bogotá, CIAS, 1972. 126 págs.
33. TAMAYO, Giulia. Mujer y Varón: Vida Cotidiana, Violencia y Justicia. Perú, SEA, TAREA, 1990. 418 págs.
34. SILVA, Armando. Imaginario Urbanos. Tercer Mundo Edit., Bogotá, 1992.
35. VARIOS AUTORES. Tres Miradas al Mundo Escolar. Fondo Resurgir, FES Tolima, 1995.

**ANEXO  
ESTADÍSTICO**

PREG1 PROCESO EDUCATIVO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	2	2.1	2.1	2.1
MUY INADECUADA	1	50	52.6	52.6	54.7
REGULAR	2	33	34.7	34.7	89.5
MUY ADECUADA	3	10	10.5	10.5	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean	1.537	Median	1.000	Mode	1.000
Std dev	.712	Variance	.507		

Valid cases 95 Missing cases 0

PREG2 EVALUACION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	11	11.6	11.6	11.6
MUY INADECUADA	1	34	35.8	35.8	47.4
REGULAR	2	20	21.1	21.1	68.4
MUY ADECUADA	3	30	31.6	31.6	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean	1.726	Median	2.000	Mode	1.000
Std dev	1.036	Variance	1.073		

Valid cases 95 Missing cases 0

REG5 TIPO DE EVALUACION UTILIZADA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	58	61.1	61.1	61.1
MUY INADECUADA	1	4	4.2	4.2	65.3
REGULAR	2	25	26.3	26.3	91.6
MUY ADECUADA	3	8	8.4	8.4	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean	.821	Median	.000	Mode	.000
Std dev	1.091	Variance	1.191		

Valid cases 95 Missing cases 0

REG6 DEFINICION DE TIPOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	26	27.4	27.4	27.4
MUY INADECUADA	1	32	33.7	33.7	61.1
REGULAR	2	35	36.8	36.8	97.9
MUY ADECUADA	3	2	2.1	2.1	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean	1.137	Median	1.000	Mode	2.000
Std dev	.846	Variance	.715		

Valid cases 95 Missing cases 0

PREG7 LOGROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
-------------	-------	-----------	---------	---------------	-------------

MUY INADECUADA	1	71	74.7	74.7	74.7
REGULAR	2	20	21.1	21.1	95.8
MUY ADECUADA	3	4	4.2	4.2	100.0

Total	95	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

Mean	1.295	Median	1.000	Mode	1.000
Std dev	.543	Variance	.295		

Valid cases 95 Missing cases 0

PREG8 INDICATIVO DE LOGROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
-------------	-------	-----------	---------	---------------	-------------

NO HAY RESPUESTA	0	3	3.2	3.2	3.2
MUY INADECUADA	1	76	80.0	80.0	83.2
REGULAR	2	10	10.5	10.5	93.7
MUY ADECUADA	3	6	6.3	6.3	100.0

Total	95	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

Mean	1.200	Median	1.000	Mode	1.000
Std dev	.594	Variance	.353		

Valid cases 95 Missing cases 0

REG9 MEDICION INDICATIVO DE LOGROS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	4	4.2	4.2	4.2
MUY INADECUADA	1	77	81.1	81.1	85.3
REGULAR	2	11	11.6	11.6	96.9
MUY ADECUADA	3	3	3.2	3.2	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean 1.137      Median 1.000      Mode 1.000  
 Std dev .518      Variance .268

Valid cases 95      Missing cases 0

REG10 PROCESO DE ELABORACION DE INDICATIVOS DE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	35	36.8	36.8	36.8
MUY INADECUADA	1	44	46.3	46.3	83.2
REGULAR	2	15	15.8	15.8	98.9
MUY ADECUADA	3	1	1.1	1.1	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean .811      Median 1.000      Mode 1.000  
 Std dev .734      Variance .538

Valid cases 95      Missing cases 0

REG13 QUE HACE CON LAS EVALUACIONES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	3	3.2	3.2	3.2
MUY INADECUADA	1	71	74.7	74.7	77.9
REGULAR	2	13	13.7	13.7	91.6
MUY ADECUADA	3	8	8.4	8.4	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean	1.274	Median	1.000	Mode	1.000
Std dev	.659	Variance	.435		

Valid cases 95 Missing cases 0

PREG14 COMO LLEVA EL DIARIO DE AULA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	20	21.1	21.1	21.1
MUY INADECUADA	1	58	61.1	61.1	82.1
MUY ADECUADA	3	17	17.9	17.9	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean	1.147	Median	1.000	Mode	1.000
Std dev	.956	Variance	.914		

Valid cases 95 Missing cases 0

PREG11 QUE EVALUA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	1	1.1	1.1	1.1
MUY INADECUADA	1	72	75.8	75.8	76.8
REGULAR	2	13	13.7	13.7	90.5
MUY ADECUADA	3	9	9.5	9.5	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean 1.316      Median 1.000      Mode 1.000  
 Std dev .657      Variance .431

Valid cases 95      Missing cases 0

PREG12 A QUIEN EVALUA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO HAY RESPUESTA	0	3	3.2	3.2	3.2
MUY INADECUADA	1	70	73.7	73.7	76.8
REGULAR	2	12	12.6	12.6	89.5
MUY ADECUADA	3	10	10.5	10.5	100.0
Total		95	100.0	100.0	

Mean 1.305      Median 1.000      Mode 1.000  
 Std dev .701      Variance .491

Valid cases 95      Missing cases 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREGI PROCESO EDUCATIVO

PREGI

Page 1 of 3

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREGI				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
USAQUEN	1		2	2	1	5
			40.0	40.0	20.0	5.3
			4.0	6.1	10.0	
			2.1	2.1	1.1	
CHAPINERO	2	1	1	2	1	5
		20.0	20.0	40.0	20.0	5.3
		50.0	2.0	6.1	10.0	
		1.1	1.1	2.1	1.1	
SANTAFE	3		3	2		5
			60.0	40.0		5.3
			6.0	6.1		
			3.2	2.1		
LA CANDELARIA	4		3	3		6
			50.0	50.0		6.3
			6.0	9.1		
			3.2	3.2		
SAN CRISTOBAL	5		5			5
			100.0			5.3
			10.0			
			5.3			
USME	6		3	1	1	5
			60.0	20.0	20.0	5.3
			6.0	3.0	10.0	
			3.2	1.1	1.1	
TUNJUELITO	7		1	3	1	5
			20.0	60.0	20.0	5.3
			2.0	9.1	10.0	
			1.1	3.2	1.1	
BOSA	8		2	1	2	5
			40.0	20.0	40.0	5.3
			4.0	3.0	20.0	
			2.1	1.1	2.1	
Column		2	50	33	10	95
(Continued) Total		2.1	52.6	34.7	10.5	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG1 PROCESO EDUCATIVO

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG1				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9	40.0 4.0 2.1	60.0 9.1 3.2	3		5 5.3
FONTIBON	10	20.0 2.0 1.1	80.0 12.1 4.2	4		5 5.3
ENGATIVA	11	60.0 6.0 3.2	20.0 3.0 1.1	1	20.0 10.0 1.1	5 5.3
GUBA	12	80.0 8.0 4.2	20.0 3.0 1.1	4	1	5 5.3
BARRIOS UNIDOS	13	20.0 2.0 1.1	60.0 9.1 3.2	3	20.0 10.0 1.1	5 5.3
TEUSAQUILLO	14	80.0 8.0 4.2	20.0 3.0 1.1	4	1	5 5.3
MARTIRES	15	100.0 10.0 5.3		5		5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16	20.0 50.0 1.1	20.0 2.0 1.1	2	40.0 6.1 2.1	1 20.0 10.0 1.1
(Continued)	Column Total	2 2.1	50 52.6	33 34.7	10 10.5	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG2 EVALUACION

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG2				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUENTA	ECURDA		UADA	
		0	1	2	3	
1		3	1	1	5	5.3
USAQUEN		60.0	20.0	20.0		
		3.8	5.0	3.3		
		3.2	1.1	1.1		
2		1	1	2	1	5
CHAPINERO		20.0	20.0	40.0	20.0	5.3
		9.1	2.9	10.0	3.3	
		1.1	1.1	2.1	1.1	
3		3	2			5
SANTAFE		60.0	40.0			5.3
		3.8	10.0			
		3.2	2.1			
4		1	2			3
LA CANDELARIA		16.7	33.3			6.3
		11.3	10.0			
		4.2	2.1			
5		2	3			5
SAN CRISTOBAL		40.0	60.0			5.3
		5.9	15.0			
		2.1	3.2			
6		2	1	2		5
USME		40.0	20.0	40.0		5.3
		5.9	5.0	6.7		
		2.1	1.1	2.1		
7			1	4		5
TUNJUELITO			20.0	80.0		5.3
			5.0	13.3		
			1.1	4.2		
8		2	1	2		5
BOSA		40.0	20.0	40.0		5.3
		18.2	2.9	6.7		
		2.1	1.1	2.1		
(Continued)	Column Total	11	34	20	30	95
		11.6	35.8	21.1	31.6	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG1 PROCESO EDUCATIVO

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG1				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUARDA		UADA	
		0	1	2	3	
FUENTE ARANDA	17		4	1		5
		50.0	20.0			5.3
		3.0	3.0			
		4.2	1.1			
RAFAEL URIBE	18		3	2		5
		60.0	40.0			5.3
		6.0	6.1			
		3.2	2.1			
CIUDAD BOLIVAR	19		2	1	1	4
		50.0	25.0	25.0		4.2
		4.0	3.0	10.0		
		1.1	1.1	1.1		
Column		2	30	33	10	35
Total		2.1	32.6	34.7	10.6	100.0

Number of Missing Observations: 0

82

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG2 EVALUACION

LOCALIDA	Count Row Tot Col Tot Tot Pct	PREG2				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	5	1	2	1	1	5.3
		20.0	40.0	20.0	20.0	
		9.1	5.9	5.0	3.3	
		1.1	2.1	1.1	1.1	
FONTIBON	5	2			3	5.3
		40.0			60.0	
		18.2			10.0	
		2.1			3.2	
ENGATIVA	5	1	1		3	5.3
		20.0	20.0		60.0	
		9.1	2.9		10.0	
		1.1	1.1		3.2	
SUBA	3		4		1	5.3
			80.0		20.0	
			11.8		3.3	
			4.2		1.1	
BARRIOS UNIDOS	5	1		3	1	5.3
		20.0		60.0	20.0	
		9.1		15.0	3.3	
		1.1		3.2	1.1	
TEUSAQUILLO	5	2		1	2	5.3
		40.0		20.0	40.0	
		18.2		5.0	6.7	
		2.1		1.1	2.1	
MARTIRES	5	1	2		2	5.3
		20.0	40.0		40.0	
		9.1	5.9		6.7	
		1.1	2.1		2.1	
ANTONIO NARIÑO	5		3		2	5.3
			60.0		40.0	
			8.8		6.7	
			3.2		2.1	
Column (Continued) Total		11	34	20	30	95
		11.6	35.8	21.1	31.6	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG2 EVALUACION

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG2				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
BUENTE BRANDA	17			3	2	5
				60.0	40.0	5.3
				15.0	6.7	
				3.2	2.1	
RAFAEL URIBE	15		4		1	5
			80.0		20.0	5.3
			11.8		3.3	
			4.2		1.1	
CIUDAD BOLIVAR	19		2		2	4
			50.0		50.0	4.2
			5.9		6.7	
			2.1		2.1	
Column Total		11	34	20	30	95
		11.6	35.8	21.1	31.6	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG3 PROCESO DE EVALUACION

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG3				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		JADA	
		0	1	2	3	
1		3	2			5
USAQUEN		60.0	40.0			5.3
		14.3	3.2			
		3.2	2.1			
2		2	2		1	5
CHAPINERO		40.0	40.0		20.0	5.3
		100.0	9.5		10.0	
		2.1	2.1		1.1	
3		3	2			5
SANTAFE		60.0	40.0			5.3
		14.3	3.2			
		3.2	2.1			
4		2	2		2	6
LA CANDELARIA		33.3	33.3		33.3	6.3
		9.5	3.2		20.0	
		2.1	2.1		2.1	
5		3	2			5
SAN CRISTOBAL		60.0	40.0			5.3
		14.3	3.2			
		3.2	2.1			
6		4			1	5
USME		80.0			20.0	5.3
		19.0			10.0	
		4.2			1.1	
7			4		1	5
TUNJUELITO			80.0		20.0	5.3
			6.5		10.0	
			4.2		1.1	
8			4		1	5
BOSA			80.0		20.0	5.3
			6.5		10.0	
			4.2		1.1	
(Continued)	Column Total	2	21	62	10	95
		2.1	22.1	65.3	10.5	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG3 PROCESO DE EVALUACION

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG3			Row Total	
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR		
		ESPUESTA	ECUADA			
		0	1	2		
KENNEDY	9			5 100.0 3.1 5.3	5 5.3	
FONTIBON	10			5 100.0 8.1 5.3	5 5.3	
ENGATIVA	11			4 80.0 6.5 4.2	1 20.0 10.0 1.1	5 5.3
SUBA	12			5 100.0 8.1 5.3	5 5.3	
BARRIOS UNIDOS	13			5 100.0 8.1 5.3	5 5.3	
TEUSAQUILLO	14			4 80.0 6.5 4.2	1 20.0 10.0 1.1	5 5.3
MARTIRES	15			2 40.0 9.5 2.1	3 60.0 4.8 3.2	5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16			5 100.0 8.1 5.3	5 5.3	
(Continued)	Column Total	2 2.1	21 22.1	62 65.3	10 10.5	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG4 EVALUACION POR PROCESOS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG4				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
1	1	3		1	5	
USAQUEN	20.0	60.0		20.0	5.3	
	5.6	6.4		5.6		
	1.1	3.2		1.1		
2	1	3	1		5	
CHAPINERO	20.0	60.0	20.0		5.3	
	5.6	6.4	3.3			
	1.1	3.2	1.1			
3		4	1		5	
SANTAFE		80.0	20.0		5.3	
		8.5	3.3			
		4.2	1.1			
4	1	3	2		6	
LA CANDELARIA	16.7	50.0	33.3		6.3	
	5.6	6.4	16.7			
	1.1	3.2	2.1			
5	3	1		1	5	
SAN CRISTOBAL	60.0	20.0		20.0	5.3	
	16.7	2.1		5.6		
	3.2	1.1		1.1		
6		1	4		5	
USME		20.0	80.0		5.3	
		2.1	33.3			
		1.1	4.2			
7	1	3		1	5	
TUNJUELITO	20.0	60.0		20.0	5.3	
	5.6	6.4		5.6		
	1.1	3.2		1.1		
8	1	2		2	5	
BOSA	20.0	40.0		40.0	5.3	
	5.6	4.3		11.1		
	1.1	2.1		2.1		
(Continued)	Column Total	18 18.9	47 49.5	12 12.6	18 18.9	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG3 PROCESO DE EVALUACION

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG3				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
EUENTE ARANDA	17			4	1	5
			80.0	20.0		5.3
			6.5	10.0		
			4.2	1.1		
RAFAEL URIBE	13		1	4		5
		10.0	80.0			5.3
		4.8	5.5			
		1.1	4.2			
CIUDAD BOLIVAR	19		1	2	1	4
		25.0	50.0		25.0	4.2
		4.8	3.2		10.0	
		1.1	3.1		1.1	
Column		1	21	62	19	95
Total		2.1	12.1	65.3	10.5	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG4 EVALUACION FOR PROCESOS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG4				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9	2 40.0 11.1 2.1	1 20.0 2.1 1.1		2 40.0 11.1 2.1	5 5.3
FONTIBON	10			1 20.0 8.3 1.1	2 40.0 11.1 2.1	5 5.3
ENGATIVA	11	2 40.0 11.1 2.1	3 60.0 8.4 3.2			5 5.3
SUBA	12		1 20.0 5.6 1.1	4 80.0 8.5 4.2		5 5.3
BARRIOS UNIDOS	13	2 40.0 11.1 2.1	1 20.0 2.1 1.1	1 20.0 8.3 1.1	1 20.0 5.6 1.1	5 5.3
TEUSAQUILLO	14	1 20.0 5.6 1.1	3 60.0 6.4 3.2		1 20.0 5.6 1.1	5 5.3
MARTIRES	15		4 80.0 8.5 4.2		1 20.0 5.6 1.1	5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16		3 60.0 6.4 3.2	1 20.0 8.3 1.1	1 20.0 5.6 1.1	5 5.3
(Continued)	Column Total	18 18.9	47 49.5	12 12.6	18 18.9	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG4 EVALUACION POR PROCESOS

PREG4 Page 3 of 3

LOCALIDA	PREG4				Row Total	
	Count	NO HAY R	MUY INAD	REGULAR		MUY ADEC
	Row Pct	ESPUESTA	ECUADA			UADA
	Col Pct	0	1	2		3
Tot Pct						
17	4				1	5
PUENTE ARANDA	80.0				20.0	5.3
	8.5				5.6	
	4.2				1.1	
18	3				2	5
RAFAEL URIBE	60.0				40.0	5.3
	6.4				11.1	
	3.2				2.1	
19	1		1		2	4
CIUDAD BOLIVAR	25.0		25.0		50.0	4.2
	2.1		3.3		11.1	
	1.1		1.1		2.1	
Column	18	47	12		18	95
Total	18.9	49.5	12.6		13.9	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG5 TIPO DE EVALUACION UTILIZADA

LOCALIDA	COURT	PREG5				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADECUADA	
	Row Tot Col Tot	0	1	2	3	
ISAQUEN	1			5		5
				100.0		5.3
				20.0		
				5.3		
CHAPINERO	2	1		2	2	5
		20.0		40.0	40.0	5.3
		1.7		8.0	25.0	
		1.1		2.1	2.1	
SANTAFE	3			4	1	5
				80.0	20.0	5.3
				16.0	12.5	
				4.2	1.1	
LA CANDELARIA	4		2	3	1	6
			33.3	50.0	16.7	6.3
			50.0	12.0	12.5	
			2.1	3.2	1.1	
SAN CRISTOBAL	5			2	3	5
				40.0	60.0	5.3
				8.0	37.5	
				2.1	3.2	
USME	6			5		5
				100.0		5.3
				20.0		
				5.3		
TUNJUELITO	7	4			1	5
		80.0			20.0	5.3
		6.9			12.5	
		4.2			1.1	
BOSA	8	5				5
		100.0				5.3
		8.6				
		5.3				
Column Total		58	4	25	8	95
(Continued)		61.1	4.2	26.3	8.4	100.0

73

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG5 TIPO DE EVALUACION UTILIZADA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG5				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	5	3 60.0 5.2 3.2	1 20.0 25.0 1.1	1 20.0 4.0 1.1		5 5.3
FONTIBON	10	5 100.0 8.6 5.3				5 5.3
ENGATIVA	11	5 100.0 8.6 5.3				5 5.3
SUEA	12	3 60.0 5.2 3.2	1 20.0 25.0 1.1	1 20.0 4.0 1.1		5 5.3
BARRIOS UNIDOS	13	5 100.0 8.6 5.3				5 5.3
TEUSAQUILLO	14	5 100.0 8.6 5.3				5 5.3
MARTIRES	15	4 80.0 6.9 4.2		1 20.0 4.0 1.1		5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16	5 100.0 8.6 5.3				5 5.3
(Continued)	Column Total	58 61.1	4 4.2	25 26.3	8 8.4	95 100.0

72

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG5 TIPO DE EVALUACION UTILIZADA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG5				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
17	5				5	
BUENTE ARANDA	100.0				5.3	
	3.6					
	5.3					
18	5				5	
RAFAEL URIBE	100.0				5.3	
	8.6					
	5.3					
19	3			1	4	
CIUDAD BOLIVAR	75.0			25.0	4.2	
	3.2			4.0		
	3.2			1.1		
Column	59	4	25	3	95	
Total	61.1	4.2	26.3	3.4	100.0	

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG6 DEFINICION DE TIPOS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG6				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
1		3	2			5
USAQUEN		60.0	40.0			5.3
		9.4	5.7			
		3.2	2.1			
2		1	2	2		5
CHAPINERO		20.0	40.0	40.0		5.3
		3.8	6.3	5.7		
		1.1	2.1	2.1		
3			2	2	1	5
SANTAFE			40.0	40.0	20.0	5.3
			6.3	5.7	50.0	
			2.1	2.1	1.1	
4		2	2	1	1	6
LA CANDELARIA		33.3	33.3	16.7	16.7	6.3
		7.7	6.3	2.9	50.0	
		2.1	2.1	1.1	1.1	
5		3	2			5
SAN CRISTOBAL		60.0	40.0			5.3
		11.5	6.3			
		3.2	2.1			
6			4	1		5
USME			80.0	20.0		5.3
			12.5	2.9		
			4.2	1.1		
7		2	3			5
TUNJUELITO		40.0	60.0			5.3
		7.7	9.4			
		2.1	3.2			
8		2	1	2		5
BOSA		40.0	20.0	40.0		5.3
		7.7	3.1	5.7		
		2.1	1.1	2.1		
(Continued)	Column Total	26 27.4	32 33.7	35 36.8	2 2.1	95 100.0

70

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG6 DEFINICION DE TIPOS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG6				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD EQUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9	2	1	2		5
		40.0	20.0	40.0		5.3
		7.7	3.1	5.7		
		2.1	1.1	2.1		
FONTIBON	10	3		2		5
		60.0		40.0		5.3
		11.5		5.7		
		3.2		2.1		
ENGATIVA	11	1	3	1		5
		20.0	60.0	20.0		5.3
		3.8	9.4	2.9		
		1.1	3.2	1.1		
SUBA	12	1	1	3		5
		20.0	20.0	60.0		5.3
		3.8	3.1	8.6		
		1.1	1.1	3.2		
BARRIOS UNIDOS	13	2		3		5
		40.0		60.0		5.3
		7.7		8.6		
		2.1		3.2		
TEUSAQUILLO	14	2	3			5
		40.0	60.0			5.3
		7.7	9.4			
		2.1	3.2			
MARTIRES	15	2	1	2		5
		40.0	20.0	40.0		5.3
		7.7	3.1	5.7		
		2.1	1.1	2.1		
ANTONIO NARIÑO	16	1	1	3		5
		20.0	20.0	60.0		5.3
		3.8	3.1	8.6		
		1.1	1.1	3.2		
(Continued)	Column Total	26 27.4	32 33.7	35 36.8	2 2.1	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG6 DEFINICION DE TIPOS

LOCALIDA	LOCALIDAD	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG6				Row Total
			NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
			ESPUESTA	ECUADA		UADA	
			0	1	2	3	
	17	2	1	2		5	
FUENTE ARANDA		40.0	20.0	40.0		5.3	
		7.7	3.1	5.7			
		2.1	1.1	2.1			
	18		1	4		5	
RAFAEL URIBE			20.0	80.0		5.3	
			3.1	11.4			
			1.1	4.2			
	10		1	3		4	
CIUDAD BOLIVAR			25.0	75.0		4.2	
			3.1	9.6			
			1.1	3.2			
Column		26	32	35	2	95	
Total		27.4	33.7	36.8	2.1	100.0	

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG7 LOGROS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG7			Row Total
		MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		1	2	3	
MSAQUEN	1	2	3		5
		40.0	60.0		5.3
		2.8	15.0		
		2.1	3.2		
CHAPINERO	2		4	1	5
			80.0	20.0	5.3
			20.0	25.0	
			4.2	1.1	
SANTAFE	3	2	3		5
		40.0	60.0		5.3
		2.8	15.0		
		2.1	3.3		
LA CANDELARIA	4	1	4	1	6
		16.7	66.7	16.7	6.3
		1.4	20.0	25.0	
		1.1	4.2	1.1	
SAN CRISTOBAL	5	3	2		5
		60.0	40.0		5.3
		4.2	10.0		
		3.2	2.1		
USME	6		4	1	5
			80.0	20.0	5.3
			20.0	25.0	
			4.2	1.1	
TUNJUELITO	7	4		1	5
		80.0		20.0	5.3
		5.6		25.0	
		4.2		1.1	
BOSA	8	5			5
		100.0			5.3
		7.0			
		5.3			
(Continued)	Column Total	71	20	4	95
		74.7	21.1	4.2	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG7 LOGROS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG7			Row Total
		MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADECUADA	
		1	2	3	
		71	20	4	
KENNEDY	5	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
FONTIBON	10	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
ENGATIVA	11	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
SUBA	12	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
BARRIOS UNIDOS	13	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
TEUSAQUILLO	14	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
MARTIRES	15	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
ANTONIO NARIÑO	16	100.0			5
		7.0			5.3
		5.3			
(Continued)	Column Total	71	20	4	95
		74.7	21.1	4.2	100.0

66

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG7 LOGROS

LOCALIDA	Count	PREG7			Row Total
		MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADECUADA	
	Row Pct	1	2	3	
	Col Pct				
	Pct Pct				
FUENTE ARANDA	17	5			5
		100.0			5.3
		7.0			
		5.3			
RAFAEL URIBE	18	5			5
		100.0			5.3
		7.0			
		5.3			
CIUDAD BOLIVAR	19	4			4
		100.0			4.2
		5.6			
		4.2			
Column Total		71	20	4	95
Total		74.7	21.1	4.2	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG8 INDICATIVO DE LOGROS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG8			Row Total	
		NO HAY R ESPUESTA 0	MUY INAD ECUADA 1	REGULAR 2		MUY ADEC UADA 3
1			2	1	2	5
USQUEN			40.0	20.0	40.0	5.3
			2.6	10.0	33.3	
			2.1	1.1	2.1	
2			1	1	3	5
CHAPINERO			20.0	20.0	60.0	5.3
			1.3	10.0	50.0	
			1.1	1.1	3.2	
3			5			5
SANTAFE			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
4			1	4		5
LA CANDELARIA			33.3	66.7		6.3
			2.6	40.0		
			2.1	4.2		
5			4	1		5
SAN CRISTOBAL			80.0	20.0		5.3
			5.3	10.0		
			4.2	1.1		
6			1	1	3	5
USME			20.0	20.0	60.0	5.3
			33.3	1.3	30.0	
			1.1	1.1	3.2	
7			1	3	1	5
TUNJUELITO			20.0	60.0	20.0	5.3
			33.3	3.9	16.7	
			1.1	3.2	1.1	
8			5			5
BOSA			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
(Continued)	Column Total	3	76	10	6	95
		3.2	80.0	10.5	6.3	100.0

LOCALIDAD LOCALIDAD by PREG8 INDICATIVO DE LOGROS

LOCALIDAD	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG8				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
FONTIBON	10		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
ENGATIVA	11		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
SUBA	12		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
BARRIOS UNIDOS	13	1	4			5
		20.0	80.0			5.3
		33.3	5.3			
		1.1	4.2			
TEUSAQUILLO	14		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
MARTIRES	15		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
ANTONIO NARIÑO	16		5			5
			100.0			5.3
			6.6			
			5.3			
(Continued)	Column Total	3	76	10	6	95
		3.2	80.0	10.5	6.3	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG8 INDICATIVO DE LOGROS

LOCALIDA	LOCALIDAD	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG8				Row Total
			NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
			ESPUESTA	ECUADA		UADA	
			0	1	2	3	
	17		5			5	
FUENTE ARANDA		100.0				5.3	
		6.6					
		5.2					
	18		5			5	
RAFAEL URIBE		100.0				5.3	
		6.6					
		5.3					
	19		4			4	
CIUDAD BOLIVAR		100.0				4.2	
		5.3					
		4.2					
Column		3	76	10	8	95	
Total		3.2	80.0	10.5	6.3	100.0	

Number of Missing Observations: 0

62

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG9 MEDICION INDICATIVO DE LOGROS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG9				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
1	1	1	2	1	1	5
USAQUEN		20.0	40.0	20.0	20.0	5.3
		25.0	2.6	3.1	33.3	
		1.1	2.1	1.1	1.1	
2			2	3		5
CHAPINERO			40.0	60.0		5.3
			2.6	27.3		
			2.1	3.2		
3			2	3		5
SANTAFE			40.0	60.0		5.3
			2.6	27.3		
			2.1	3.2		
4			5		1	6
LA CANDELARIA			83.3		16.7	6.3
			6.5		33.3	
			5.3		1.1	
5			3	2		5
SAN CRISTOBAL			60.0	40.0		5.3
			3.9	18.2		
			3.2	2.1		
6			2	2	1	5
USME			40.0	40.0	20.0	5.3
			2.6	18.2	33.3	
			2.1	2.1	1.1	
7			5			5
TUNJUELITO			100.0			5.3
			6.5			
			5.3			
8			5			5
BOSA			100.0			5.3
			6.5			
			5.3			
Column (Continued) Total		4	77	11	3	95
		4.2	81.1	11.6	3.2	100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG9 MEDICION INDICATIVO DE LOGROS

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG9				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA	2	3	
		0	1			
KENNEDY	9	5	100.0			5 5.3
FONTIBON	10	5	100.0			5 5.3
ENGATIVA	11	5	100.0			5 5.3
SUBA	12	5	100.0			5 5.3
BARRIOS UNIDOS	13	1	4	20.0	80.0	5 5.3
TEUSAQUILLO	14	5	100.0			5 5.3
MARTIRES	15	5	100.0			5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16	1	4	20.0	80.0	5 5.3
(Continued)	Column Total	4	77	11	3	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREGIO PROCESO DE ELABORACION DE INDICATIVOS DE

LOCALIDA	LOCALIDAD	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREGIO				Row Total
			NO HAY R ESPUESTA 0	MUY INAD ECUADA 1	REGULAR 2	MUY ADEC UADA 3	
	1		2	2	1	5	
USAQUEN			40.0	40.0	20.0	5.3	
			5.7	4.5	6.7		
			2.1	2.1	1.1		
	2			4	1	5	
CHAPINERO				50.0	20.0	5.3	
				9.1	6.7		
				4.2	1.1		
	3			5		5	
SANTAFE				100.0		5.3	
				11.4			
				5.3			
	4			3	2	6	
LA CANDELARIA				50.0	33.3	6.3	
				6.8	13.3		
				3.2	2.1		
	5			1	2	5	
SAN CRISTOBAL				20.0	40.0	5.3	
				2.9	13.3		
				1.1	2.1		
	6			3	2	5	
USME				50.0	40.0	5.3	
				6.8	13.3		
				3.2	2.1		
	7			1	2	5	
TUNJUELITO				20.0	40.0	5.3	
				2.9	13.3		
				1.1	2.1		
	8			2	3	5	
BOSA				40.0	60.0	5.3	
				5.7	6.8		
				2.1	3.2		

(Continued) Column Total 35 44 15 1 95  
 36.8 46.3 15.8 1.1 100.0

59

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG9 MEDICION INDICATIVO DE LOGROS

LOCALIDA	Count	PREG9				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
Row Pct	Col Pct	Tot Pct				
17						5
BUENTE ARANDA		100.0				5.3
		5.3				
		5.3				
18						5
RAFAEL URIBE		20.0	80.0			5.3
		25.0	5.2			
		1.1	4.2			
19						4
CIUDAD BOLIVAR		100.0				4.2
		5.2				
		4.2				
Column		4	77	11	3	95
Total		4.2	81.1	11.6	3.2	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG10 PROCESO DE ELABORACION DE INDICATIVOS DE

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG10				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9	2 40.0 5.7 2.1	3 60.0 5.8 3.2			5 5.3
FONTIBON	10		4 80.0 3.1 4.2	1 20.0 6.7 1.1		5 5.3
ENGATIVA	11	2 40.0 5.7 2.1	3 60.0 5.5 3.2			5 5.3
CUBA	12	5 100.0 14.3 5.3				5 5.3
BARRIOS UNIDOS	13	3 60.0 8.6 3.2	1 20.0 2.3 1.1	1 20.0 6.7 1.1		5 5.3
TEUSAQUILLO	14	5 100.0 14.3 5.3				5 5.3
MARTIRES	15	3 60.0 8.6 3.2	1 20.0 2.3 1.1	1 20.0 6.7 1.1		5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16	2 40.0 5.7 2.1	2 40.0 4.5 2.1	1 20.0 6.7 1.1		5 5.3
(Continued)	Column Total	35 36.8	44 46.3	15 15.8	1 1.1	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG10 PROCESO DE ELABORACION DE INDICATIVOS DE

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG10				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
17		3	2			5
PUENTE ARANDA		60.0	40.0			5.3
		8.6	4.5			
		3.2	2.1			
18		2	3			5
RAFAEL URIBE		40.0	60.0			5.3
		5.7	6.8			
		2.1	3.2			
19		2	2	1		4
CIUDAD BOLIVAR		50.0	25.0	25.0		4.2
		5.7	2.3	6.7		
		2.1	1.1	1.1		
Column Total		35	44	15	1	95
		36.8	46.3	15.8	1.1	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG11 QUE EVALUA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG11				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
USAQUEN	1	1	1	2	1	5
		20.0	20.0	40.0	20.0	5.3
		100.0	1.4	15.4	11.1	
		1.1	1.1	2.1	1.1	
CHAPINERO	2			4	1	5
				80.0	20.0	5.3
				30.8	11.1	
				4.2	1.1	
SANTAFE	3		1	3	1	5
			20.0	60.0	20.0	5.3
			1.4	23.1	11.1	
			1.1	3.2	1.1	
LA CANDELARIA	4		4		2	6
			66.7		33.3	6.3
			5.6		22.2	
			4.2		2.1	
SAN CRISTOBAL	5		5			5
			100.0			5.3
			6.9			
			5.3			
USME	6			3	2	5
				60.0	40.0	5.3
				23.1	22.2	
				3.2	2.1	
TUNJUELITO	7		4	1		5
			80.0	20.0		5.3
			5.6	7.7		
			4.2	1.1		
BOSA	8		5			5
			100.0			5.3
			6.9			
			5.3			
(Continued)	Column Total	1 1.1	72 75.8	13 13.7	9 9.5	95 100.0

55

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG11 QUE EVALUA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG11			Row Total	
		NO HAY R ESPUESTA. ECUADA 9	MUY INAD REGULAR 1	MUY ADEC UADA 2		
KENNEDY	9	5 100.0 6.9 5.3			5 5.3	
FONTIBON	10		4 80.0 5.6 4.2	1 20.0 11.1 1.1	5 5.3	
ENGATIVA	11	5 100.0 6.9 5.3			5 5.3	
SUEA	12	5 100.0 6.9 5.3			5 5.3	
BARRIOS UNIDOS	13	5 100.0 6.9 5.3			5 5.3	
TEUSAQUILLO	14	5 100.0 6.9 5.3			5 5.3	
MARTIRES	15	5 100.0 6.9 5.3			5 5.3	
ANTONIO NARIÑO	16		4 80.0 5.6 4.2	1 20.0 11.1 1.1	5 5.3	
(Continued)	Column Total	1 1.1	72 75.8	13 13.7	9 9.5	95 100.0

54

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG11 QUE EVALUA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG11				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
FUENTE ARANDA	17	5	100.0	6.9	5.3	5
RAFAEL URIBE	18	5	100.0	6.9	5.3	5
CIUDAD BOLIVAR	19	4	100.0	5.6	4.2	4
	Column	1	72	13	9	95
	Total	1.1	75.8	13.7	9.5	100.0

Number of Missing Observations: 0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG12 A QUIEN EVALUA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG12				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
1		1	2	1	1	5
USAQUEN		20.0	40.0	20.0	20.0	5.3
		33.3	2.9	8.3	10.0	
		1.1	2.1	1.1	1.1	
2			1	1	3	5
CHAPINERO			20.0	20.0	60.0	5.3
			1.4	8.3	30.0	
			1.1	1.1	3.2	
3				3	2	5
SANTAFE				60.0	40.0	5.3
				25.0	20.0	
				3.2	2.1	
4			2	4		5
LA CANDELARIA			33.3	66.7		5.3
			2.9	33.3		
			2.1	4.2		
5			2	3		5
SAN CRISTOBAL			40.0	60.0		5.3
			2.9	25.0		
			2.1	3.2		
6			3		2	5
USME			60.0		40.0	5.3
			4.3		20.0	
			3.2		2.1	
7			5			5
TUNJUELITO			100.0			5.3
			7.1			
			5.3			
8			5			5
BOSA			100.0			5.3
			7.1			
			5.3			
(Continued)	Column Total	3	70	12	10	95
		3.2	73.7	12.6	10.5	100.0

52

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG12 A QUIEN EVALUA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG12				Row Total
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
		ESPUESTA	ECUADA		UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9		5			5
		100.0				5.3
		7.1				
		5.3				
FONTIBON	10		4		1	5
		80.0			20.0	5.3
		5.7			10.0	
		4.2			1.1	
ENGATIVA	11		5			5
		100.0				5.3
		7.1				
		5.3				
SUBA	12		5			5
		100.0				5.3
		7.1				
		5.3				
BARRIOS UNIDOS	13		5			5
		100.0				5.3
		7.1				
		5.3				
TEUSAQUILLO	14		5			5
		100.0				5.3
		7.1				
		5.3				
MARTIRES	15	1	4			5
		20.0	80.0			5.3
		33.3	5.7			
		1.1	4.2			
ANTONIO NARIÑO	16		4		1	5
		80.0			20.0	5.3
		5.7			10.0	
		4.2			1.1	
(Continued)	Column Total	3 3.2	70 73.7	12 12.6	10 10.5	95 100.0

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG12 A QUIEN EVALUA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG12			Row Total	
		NO HAY R	MUY INAD	REGULAR		
		ESPUESTA	ECUADA			
		0	1	2		
PUENTE ARANDA	17	5	100.0	7.1	5.3	
RAFAEL URIBE	18	5	100.0	7.1	5.3	
CIUDAD BOLIVAR	19	1	25.0	33.3	1.1	4.2
		3	70	12	10	95
Column Total		3.2	73.7	12.6	10.5	100.0

Number of Missing Observations: 0

50

LOCALIDA LOCALIDAD by FREG13 QUE HACE CON LAS EVALUACIONES

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	FREG13				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
1		2		3		5
NEAQUEN		40.0		60.0		5.3
		66.7		23.1		
		2.1		3.2		
2				3	2	5
CHAPINERO				60.0	40.0	5.3
				23.1	25.0	
				3.2	2.1	
3			2	2	1	5
SANTAFE		40.0	40.0	20.0		5.3
		2.8	15.4	12.5		
		2.1	2.1	1.1		
4			2	2	2	6
LA CANDELARIA		33.3	33.3	33.3		6.3
		2.8	15.4	25.0		
		2.1	2.1	2.1		
5			2	2	1	5
SAN CRISTOBAL		40.0	40.0	20.0		5.3
		2.8	15.4	12.5		
		2.1	2.1	1.1		
6		1	2	1	1	5
USME		20.0	40.0	20.0	20.0	5.3
		33.3	2.8	7.7	12.5	
		1.1	2.1	1.1	1.1	
7			4		1	5
TUNJUELITO			80.0		20.0	5.3
			5.6		12.5	
			4.2		1.1	
8			5			5
BOSA		100.0				5.3
		7.0				
		5.3				
(Continued)	Column Total	3	71	13	8	95
		3.2	74.7	13.7	8.4	100.0

49

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG13 QUE HACE CON LAS EVALUACIONES

LOCALIDA	Count Row Fct Col Fct Tot Fct	PREG13				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
		0	1	2	3	
KENNEDY	9	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
FONTIBON	10	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
ENGATIVA	11	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
SUEA	12	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
BARRIOS UNIDOS	13	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
TEUSAQUILLO	14	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
MARTIRES	15	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
ANTONIO NARIÑO	16	5	100.0	7.0	5.3	5 5.3
(Continued)	Column Total	3	71	13	8	95
		3.2	74.7	13.7	8.4	100.0

L18

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG13 QUE HACE CON LAS EVALUACIONES

LOCALIDA	Count	PREG13				Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADECUADA	
Row Pct	Col Pct	0	1	2	3	
Tot Pct						
17			5			5
FUENTE ARANDA			100.0			5.3
			7.0			
			5.3			
18			5			5
RAFAEL URIBE			100.0			5.3
			7.0			
			5.3			
19			4			4
CIUDAD BOLIVAR			100.0			4.2
			5.6			
			4.2			
Column Total		3	71	13	2	95
		3.2	74.7	13.7	2.1	100.0

Number of Missing Observations: 0

47

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG14 COMO LLEVA EL DIARIO DE AULA

PREG14 Page 1 of 3

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG14			Row Total
		NO HAY R ESPUESTA 0	MUY INAD ECUADA 1	MUY ADEC UADA 3	

1	2	1	2	5
TSAQUEN	40.0	20.0	40.0	5.3
	10.0	1.7	11.8	
	2.1	1.1	2.1	
2	1	1	3	5
CHAPINERO	20.0	20.0	60.0	5.3
	5.0	1.7	17.6	
	1.1	1.1	3.2	
3		2	3	5
SANTAFE		40.0	60.0	5.3
		3.4	17.6	
		2.1	3.2	
4	2	1	3	6
LA CANDELARIA	33.3	16.7	50.0	6.3
	10.0	1.7	17.6	
	2.1	1.1	3.2	
5		2	3	5
SAN CRISTOBAL		40.0	60.0	5.3
		3.4	17.6	
		2.1	3.2	
6	2	1	2	5
USME	40.0	20.0	40.0	5.3
	10.0	1.7	11.8	
	2.1	1.1	2.1	
7	1	3	1	5
TUNJUELITO	20.0	60.0	20.0	5.3
	5.0	5.2	5.9	
	1.1	3.2	1.1	
8		5		5
BOSA		100.0		5.3
		8.6		
		5.3		

(Continued)	Column Total	20	58	17	95
		21.1	61.1	17.9	100.0

ck

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG14 COMO LLEVA EL DIARIO DE AULA

LOCALIDA	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	PREG14			Row Total
		NO HAY R ESPUESTA 0	MUY INAD ECUARDA 1	MUY ADEC UADA 3	
KENNEDY	9	1 20.0 5.0 1.1	4 80.0 6.9 4.2	5 5.3	
FONTIBON	10	1 20.0 5.0 1.1	4 80.0 6.9 4.2	5 5.3	
ENGATIVA	11	1 20.0 5.0 1.1	4 80.0 6.9 4.2	5 5.3	
SUBA	12		5 100.0 8.6 5.3	5 5.3	
BARRIOS UNIDOS	13	2 40.0 10.0 2.1	3 60.0 5.2 3.2	5 5.3	
TEUSAQUILLO	14	1 20.0 5.0 1.1	4 80.0 6.9 4.2	5 5.3	
MARTIRES	15	1 20.0 5.0 1.1	4 80.0 6.9 4.2	5 5.3	
ANTONIO NARIÑO	16	1 20.0 5.0 1.1	4 80.0 6.9 4.2	5 5.3	
(Continued)	Column Total	20 21.1	58 61.1	17 17.9	95 100.0

45

LOCALIDA LOCALIDAD by PREG14 COMO LLEVA EL DIARIO DE AULA

LOCALIDA	LOCALIDAD	PREG14			Row Total
		NO HAY R ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	MUY ADEC UADA	
Count	Row Pct	0	1	3	
Col Pct	Tot Pct				
17	FUENTE ARANDA	2	3		5
		40.0	60.0		5.3
		10.0	5.2		
		2.1	3.2		
18	RAFAEL URIBE	1	4		5
		20.0	80.0		5.3
		5.0	6.9		
		1.1	4.2		
19	CIUDAD BOLIVAR	1	3		4
		25.0	75.0		4.2
		5.0	5.2		
		1.1	3.2		
Column	Total	20	59	17	95
		21.1	61.1	17.9	100.0

Number of Missing Observations: 0

# TABLAS DE CONTINGENCIA TOTALES CORRELACIONADAS

**Cuadro 16**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 1 VERSUS PREGUNTA 2**

PREGUNTA 2 PREGUNTA1	NR	MI	R	MA	TOTAL
	%	%	%	%	
NR	33.3	66.7			100
MI	10.0	42.0	20.0	28.0	100
R	12.1	24.2	27.3	36.4	100
MA	10.0	40.0	10.0	40.0	100

**Cuadro 16.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 1 VERSUS PREGUNTA 2**

PREGUNTA 2 PREGUNTA1	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
NR	9.1	5.7		
MI	45.5	60.0	50.0	46.7
R	36.4	22.9	45.0	40.0
MA	9.1	11.4	5.0	13.3
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 16.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 1 VERSUS PREGUNTA 2**

PREGUNTA 2 PREGUNTA1	NR	MI	R	MA
	%	%	%	%
NR	1.0	2.1		
MI	5.2	21.9	10.4	14.6
R	4.2	8.3	9.4	12.5
MA	1.0	4.2	1.0	4.2
SUBTOTAL	11.4	36.5	20.8	31.3
TOTAL	100			

**Cuadro 18**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 1 VERSUS PREGUNTA 4**

PREGUNTA 4	NR	MI	R	MA	TOTAL
PREGUNTA 1	%	%	%	%	
NR	33.3	66.7			100
MI	20.0	56.0	6.0	18.0	100
R	15.2	48.5	18.2	18.2	100
MA	20.0	20.0	30.0	30.0	100

**Cuadro 18.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA,**  
**PREGUNTA 1 VERSUS PREGUNTA 4**

PREGUNTA 4	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 1	%	%	%	%
NR	5.6	4.2		
MI	55.6	58.3	25.0	50.0
R	27.8	33.3	50.0	33.3
MA	11.1	4.2	25.0	16.7
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 18.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 1 VERSUS PREGUNTA 4**

PREGUNTA 4	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 1	%	%	%	%
NR	1.0	2.1		
MI	10.4	29.2	3.1	9.4
R	5.2	16.7	6.3	6.3
MA	2.1	2.1	3.1	3.1
SUBTOTAL	18.7	50.1	12.5	18.8
TOTAL	100			

**Cuadro 17**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 2 VERSUS PREGUNTA 3**

PREGUNTA 3	NR	MI	R	MA	
PREGUNTA 2	%	%	%	%	TOTAL
NR	9.1		90.9		100
MI		34.3	54.3	11.4	100
R	5.0	25.0	60.0	10.0	100
MA		13.3	70.0	16.7	100

**Cuadro 17.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 2 VERSUS PREGUNTA 3**

PREGUNTA 3	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 2	%	%	%	%
NR	50.0	0.0	16.1	
MI		57.1	30.6	36.4
R	50.0	23.8	19.4	18.2
MA		19.0	33.9	45.5
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 17.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 2 VERSUS PREGUNTA 3**

PREGUNTA 3	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 2	%	%	%	%
NR	1.0		10.4	
MI		12.5	19.8	4.2
R	1.0	5.2	12.5	2.1
MA		4.2	21.9	5.2
SUBTOTAL	2.0	21.9	64.6	11.5
TOTAL	100			

**Cuadro 19**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 5 VERSUS PREGUNTA 6**

PREGUNTA 6	NR	MI	R	MA	
PREGUNTA 5	%	%	%	%	TOTAL
NR	32.2	25.4	42.4		100
MI	50.0	25.0	25.0		100
R	12.0	44.0	36.0	8.0	100
MA	25.0	62.5	12.5		100

**Cuadro 19.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 5 VERSUS PREGUNTA 6**

PREGUNTA 6	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 5	%	%	%	%
NR	73.1	46.9	69.4	
MI	7.7	3.1	2.8	
R	11.5	34.4	25.0	100.0
MA	7.7	15.6	2.8	
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 19.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 5 VERSUS PREGUNTA 6**

PREGUNTA 6	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 5	%	%	%	%
NR	19.8	15.6	26.0	
MI	2.1	1.0	1.0	
R	3.1	11.5	9.4	2.1
MA	2.1	5.2	1.0	
SUBTOTAL	27.1	33.3	37.4	2.1
TOTAL	100			

**Cuadro 20**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 7 VERSUS PREGUNTA 8**

PREGUNTA 8	NR	MI	R	MA	TOTAL
PREGUNTA 7	%	%	%	%	
NR				1.4	100
MI	2.8	95.8		15.0	100
R	5.0	35.0	45.0	50.0	100
MA		25.0	25.0		

**Cuadro 20.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 7 VERSUS PREGUNTA 8**

PREGUNTA 8	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 7	%	%	%	%
NR				16.7
MI	66.7	89.6		50.0
R	33.3	9.1	90.0	33.3
MA		1.3	10.0	
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 20.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 7 VERSUS PREGUNTA 8**

PREGUNTA 8	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 7	%	%	%	%
NR				1.0
MI	2.1	71.9		3.1
R	1.0	7.3	9.4	2.1
MA		1.0	1.0	
SUBTOTAL	3.1	80.2	10.4	6.2
TOTAL	100			

**Cuadro 21**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 8 VERSUS PREGUNTA 9**

PREGUNTA 9	NR	MI	R	MA	
PREGUNTA 8	%	%	%	%	TOTAL
NR	33.3	66.7			100
MI	3.9	85.7	7.8	2.6	100
R		60.0	30.0	10.0	100
MA	16.7	50.0	33.3		100

**Cuadro 21.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 8 VERSUS PREGUNTA 9**

PREGUNTA 9	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 8	%	%	%	%
NR	20.0	2.6		
MI	60.0	85.7	54.5	66.7
R		7.8	27.3	33.3
MA	20.0	3.9	18.2	
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 21.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 8 VERSUS PREGUNTA 9**

PREGUNTA 9	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 8	%	%	%	%
NR	1.0	2.1		
MI	3.1	68.8	6.3	2.1
R		6.3	3.1	1.0
MA	1.0	3.1	2.1	
SUBTOTAL	5.1	80.3	11.5	3.1
TOTAL	100			

**Cuadro 22**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 8 VERSUS PREGUNTA 10**

PREGUNTA 10	NR	MI	R	MA	TOTAL
PREGUNTA 8	%	%	%	%	
NR		33.3	66.7		100
MI	42.9	45.5	10.4	1.3	100
R	10.0	60.0	30.0		100
MA	16.7	50.0	33.3		100

**Cuadro 22.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 8 VERSUS PREGUNTA 10**

PREGUNTA 10	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 8	%	%	%	%
NR		2.2	13.3	
MI	94.3	77.8	53.3	100.0
R	2.9	13.3	20.0	
MA	2.9	6.7	13.3	
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 22.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 8 VERSUS PREGUNTA 10**

PREGUNTA 10	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 8	%	%	%	%
NR		1.0	2.1	
MI	34.4	36.5	8.3	1.0
R	1.0	6.3	3.1	
MA	1.0	3.1	2.1	
SUBTOTAL	36.4	46.9	15.6	1.0
TOTAL	100			

**Cuadro 23**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 2 VERSUS PREGUNTA 11**

PREGUNTA 11	NR	MI	R	MA	
PREGUNTA 2	%	%	%	%	TOTAL
NR		90.9	9.1		100
MI		77.1	14.3	8.6	100
R	5.0	60.0	25.0	10.0	100
MA		80.0	6.7	13.3	100

**Cuadro 23.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 2 VERSUS PREGUNTA 11**

PREGUNTA 11	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 2	%	%	%	%
NR		13.7	7.7	
MI		37.0	38.5	33.3
R	100.0	16.4	38.5	22.2
MA		32.9	15.4	44.4
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 23.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 2 VERSUS PREGUNTA 11**

PREGUNTA 11	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 2	%	%	%	%
NR		10.4	1.0	
MI		28.1	5.2	3.1
R	1.0	12.5	5.2	2.1
MA		25.0	2.1	4.2
SUBTOTAL	1.0	76.0	13.5	9.4
TOTAL	100			

**Cuadro 24**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 11 VERSUS PREGUNTA 12**

PREGUNTA 12	NR	MI	R	MA	TOTAL
PREGUNTA 11	%	%	%	%	
NR	100.0				100
MI	2.7	87.7	8.2	1.4	100
R		46.2	15.4	38.5	100
MA		11.1	44.4	44.4	100

**Cuadro 24.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 11 VERSUS PREGUNTA 12**

PREGUNTA 12	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 11	%	%	%	%
NR	33.3			
MI	66.7	90.1	50.0	10.0
R		8.5	16.7	50.0
MA		1.4	33.3	40.0
TOTAL	100	100	100	100

**Cuadro 24.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 11 VERSUS PREGUNTA 12**

PREGUNTA 12	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 11	%	%	%	%
NR	1.0			
MI	2.1	66.7	6.3	1.0
R		6.3	2.1	5.2
MA		1.0	4.2	4.2
SUBTOTAL	3.1	74.0	12.6	10.4
TOTAL	100			

**Cuadro 25**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**PREGUNTA 13 VERSUS PREGUNTA 14**

PREGUNTA 14	NR	MI	R	MA	
PREGUNTA 13	%	%	%	%	TOTAL
NR	33.3	66.7			100
MI	23.6	70.8		5.6	100
R	15.4	30.8		53.8	100
MA	12.5	12.5		75.0	100

**Cuadro 25.1**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA**  
**PREGUNTA 13 VERSUS PREGUNTA 14**

PREGUNTA 14	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 13	%	%	%	%
NR	4.8	3.4		
MI	81.0	87.9		23.5
R	9.5	6.9		41.2
MA	4.8	1.7		35.3
TOTAL	100	100		100

**Cuadro 25.2**  
**FRECUENCIAS TOTALES**  
**% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE**  
**RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS**  
**PREGUNTA 13 VERSUS PREGUNTA 14**

PREGUNTA 14	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 13	%	%	%	%
NR	1.0	2.1		
MI	17.7	53.1		4.2
R	2.1	4.2		7.3
MA	1.0	1.0		6.3
SUBTOTAL	21.8	60.4		17.8
TOTAL	100			

Cuadro 26  
FRECUENCIAS TOTALES  
PREGUNTA 3 VERSUS PREGUNTA 13

PREGUNTA 13	NR	MI	R	MA	TOTAL
PREGUNTA 3	%	%	%	%	
NR			50.0	50.0	100
MI	4.8	42.9	38.1	14.3	100
R	3.2	90.3	3.2	3.2	100
MA		63.6	18.2	18.2	100

Cuadro 26.1  
FRECUENCIAS TOTALES  
% DE CADA TIPO DE RESPUESTA EN LA RESPECTIVA PREGUNTA  
PREGUNTA 3 VERSUS PREGUNTA 13

PREGUNTA 13	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 3	%	%	%	%
NR			7.7	12.5
MI	33.3	12.5	61.5	37.5
R	66.7	77.8	15.4	25.0
MA		9.7	15.4	25.0
TOTAL	100	100	100	100

Cuadro 26.2  
FRECUENCIAS TOTALES  
% DE CADA TIPO DE RESPUESTA CON RESPECTO AL TOTAL DE  
RESPUESTAS PARA LAS PREGUNTAS  
PREGUNTA 3 VERSUS PREGUNTA 13

PREGUNTA 13	NR	MI	R	MA
PREGUNTA 3	%	%	%	%
NR			1.0	1.0
MI	1.0	9.4	8.3	3.1
R	2.1	58.3	2.1	2.1
MA		7.3	2.1	2.1
SUBTOTAL	3.1	75.0	13.5	8.3
TOTAL	100			

32

PREG1 PROCESO EDUCATIVO by PREG2 EVALUACION

PREG1	Count	PREG2				Row Total
		"NO HAY R "ESPUESTA ECUADA	MUY INAD " 1 "	REGULAR " 2 "	MUY ADEC UADA " 3 "	
NO HAY RESPUESTA	0	33,3	66,7			3,1
		9,1	5,7			
		1,0	2,1			
MUY INADECUADA	1	10,0	42,0	20,0	28,0	52,1
		45,5	60,0	50,0	46,7	
		5,2	21,9	10,4	14,6	
REGULAR	2	12,1	24,2	27,3	36,4	34,4
		36,4	22,9	45,0	40,0	
		4,2	8,3	9,4	12,5	
MUY ADECUADA	3	10,0	40,0	10,0	40,0	10,4
		9,1	11,4	5,0	13,3	
		1,0	4,2	1,0	4,2	
Column Total		11	35	20	30	95
		11,5	36,5	20,8	31,3	100,0

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,14137	,10307	1,38458	,16946 *4
Spearman Correlation	,14596	,10267	1,43050	,15589 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance

Number of Missing Observations: 0

PREG2 EVALUACION by PREG3 PROCESO DE EVALUACION

PREG2	Count	PREG3				Row Total
		"NO HAY R "ESPUESTA	MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADEC UADA	
Col Pct	"	0	1	2	3	"
Tot Pct	"	"	"	"	"	"
NO HAY RESPUESTA	11	9,1		30,9		11,5
		50,0		16,1		
		1,0		10,4		
MUY INADECUADA	35		12	19	4	36,5
			34,3	54,3	11,4	
			57,1	30,6	36,4	
			12,5	19,8	4,2	
REGULAR	20	1	5	12	2	20,8
		5,0	25,0	60,0	10,0	
		50,0	23,8	19,4	18,2	
		1,0	5,2	12,5	2,1	
MUY ADECUADA	30		4	21	5	31,3
			13,3	70,0	16,7	
			19,0	33,9	45,5	
			4,2	21,9	5,2	
Column Total	95	2,1	21,9	64,6	11,5	100,0

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,14607	,09058	1,43156	,15559 *4
Spearman Correlation	,13684	,09007	1,33934	,18369 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance

Number of Missing Observations: 0

PREG1 PROCESO EDUCATIVO by PREG4 EVALUACION POR PROCESOS

PREG1	Count	PREG4				Row Total
		0	1	2	3	
	NO HAY RESPUESTA	1	2			3
		33,3	66,7			3,1
		5,6	4,2			
		1,0	2,1			
	MUY INADECUADA	10	28	3	9	50
		20,0	56,0	6,0	18,0	52,1
		55,6	58,3	25,0	50,0	
		10,4	29,2	3,1	9,4	
	REGULAR	5	16	6	6	33
		15,2	48,5	18,2	18,2	34,4
		27,8	33,3	50,0	33,3	
		5,2	16,7	6,3	6,3	
	MUY ADECUADA	2	2	3	3	10
		20,0	20,0	30,0	30,0	10,4
		11,1	4,2	25,0	16,7	
		2,1	2,1	3,1	3,1	
	Column Total	18	48	12	18	95
		18,8	50,0	12,5	18,8	100,0

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,18192	,10323	1,79370	,07608 *4
Spearman Correlation	,18123	,10335	1,78671	,07721 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance  
 Number of Missing Observations: 0

PREG5 TIPO DE EVALUACION UTILIZADA by PREG6 DEFINICION DE TIPOS

PREG5	Count	PREG6				Row Total
		0	1	2	3	
	Row Pct	"NO HAY R	MUY INAD	REGULAR	MUY ADEC	
	Col Pct	"ESPUESTA	ECUADA		UADA	
	Tot Pct	" 0 "	" 1 "	" 2 "	" 3 "	Total
NO HAY RESPUESTA	0	10	15	25		59
		32,2	25,4	42,4		61,5
		73,1	46,9	69,4		
		19,8	15,6	26,0		
MUY INADECUADA	1	2	1	1		4
		50,0	25,0	25,0		4,2
		7,7	3,1	2,8		
		2,1	1,0	1,0		
REGULAR	2	3	11	9	2	25
		12,0	44,0	36,0	8,0	26,0
		11,5	34,4	25,0	100,0	
		3,1	11,5	9,4	2,1	
MUY ADECUADA	3	2	5	1		8
		25,0	62,5	12,5		8,3
		7,7	15,5	2,8		
		2,1	5,2	1,0		
Column Total		26	32	36	2	95
		27,1	33,3	37,5	2,1	100,0

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,05287	,09532	,51327	,60897 *4
Spearman Correlation	,03384	,09849	,32825	,74345 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance.

Number of Missing Observations: 0

PREG8 INDICATIVO DE LOGROS by PREG9 MEDICION INDICATIVO DE LOGROS

PREG8	Count	PREG9				Row Total
		"NO HAY R "ESPUESTA ECUADA	MUY INAD REGULAR	REGULAR	MUY ADEC UADA	
	Row Pct	Col Pct	Tot Pct			
0	3	0	1	2	3	3,1
NO HAY RESPUESTA	33,3	66,7	2,0	2,1		
	20,0	2,0				
	1,0	2,1				
1	77					
MUY INADECUADA	3	66	6	2		80,2
	3,9	85,7	7,3	2,6		
	60,0	85,7	54,5	66,7		
	3,1	68,8	6,3	2,1		
2	10					
REGULAR		6	3	1		10,4
		60,0	30,0	10,0		
		7,8	27,3	33,3		
		6,3	3,1	1,0		
3	6					
MUY ADECUADA	1	3	2			6,3
	16,7	50,0	33,3			
	20,0	3,9	18,2			
	1,0	3,1	2,1			
Column Total	5	77	11	3	95	100,0
	5,2	80,2	11,5	3,1		

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,18953	,12917	1,87145	,06439 *4
Spearman Correlation	,25901	,12919	2,59992	,01083 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance

Number of Missing Observations: 0

PREG7 LOGROS by PREG8 INDICATIVO DE LOGROS

PREG7	Count	PREG8				Row Total	
		"NO HAY R MUY INAD ECUADA	REGULAR	MUY ADECUADA			
Row Pct	Col Pct	Tot Pct	0	1	2	3	Row Total
MUY INADECUADA	1	2	69	1		1	72
		2,8	95,8			1,4	75,0
		66,7	39,6			16,7	
		2,1	71,9			1,0	
REGULAR	2	1	7	9	3		20
		5,0	35,0	45,0	15,0		20,8
		33,3	9,1	90,0	50,0		
		1,0	7,3	9,4	3,1		
MUY ADECUADA	3		1	1	2		4
			25,0	25,0	50,0		4,2
			1,3	10,0	33,3		
			1,0	1,0	2,1		
Column Total		3	77	10	6	95	
		3,1	80,2	10,4	6,3	100,0	

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,60685	,10471	7,40252	,00000 *4
Spearman Correlation	,62858	,10661	7,83582	,00000 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance

Number of Missing Observations: 0

26

PREG8 INDICATIVO DE LOGROS by PREG10 PROCESO DE ELABORACION DE INDICATIVO DE

Page 1 of 1

PREG8	PREG10				Row Total
	0	1	2	3	
Count	1	2	3	3	
Row Pct	33,3	66,7			
Col Pct	2,2	13,3			
Tot Pct	1,0	2,1			
NO HAY RESPUESTA	1	2			3
	33,3	66,7			3,1
	2,2	13,3			
	1,0	2,1			
MUY INADECUADA	33	35	8	1	77
	42,9	45,5	10,4	1,3	80,2
	94,3	77,8	53,3	100,0	
	34,4	36,5	8,3	1,0	
REGULAR	1	6	3		10
	10,0	60,0	30,0		10,4
	2,9	13,3	20,0		
	1,0	6,3	3,1		
MUY ADECUADA	1	3	2		6
	16,7	50,0	33,3		6,3
	2,9	6,7	13,3		
	1,0	3,1	2,1		
Column Total	35	45	15	1	95
	36,5	46,9	15,6	1,0	100,0

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,13560	,10736	1,32695	,18774 *4
Spearman Correlation	,14303	,10958	1,40115	,16446 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance

Number of Missing Observations: 0

PREG2 EVALUACION by PREG11 QUE EVALUA

PREG2	Count	PREG11				Total
		"NO HAY R MUY INAD REGULAR MUY ADEC				
		"ESPUESTA ECUADA UADA				
		0	1	2	3	
NO HAY RESPUESTA	10	1			11	
	90,9	9,1			11,5	
	13,7	7,7				
	10,4	1,0				
MUY INADECUADA	27	5	3		35	
	77,1	14,3	8,6		36,5	
	37,0	38,5	33,3			
	28,1	5,2	3,1			
REGULAR	1	5	2		20	
	5,0	60,0	25,0	10,0	20,8	
	100,0	16,4	38,5	22,2		
	1,0	12,5	5,2	2,1		
MUY ADECUADA	24	2	4		30	
	80,0	6,7	13,3		31,3	
	32,9	15,4	44,4			
	25,0	2,1	4,2			
Column Total	1	73	13	9	95	
	1,0	76,0	13,5	9,4	100,0	

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Pearson's R	,08472	,09083	,82432	,41184 *4
Spearman Correlation	,05857	,09196	,56881	,57084 *4

\*4 VAL/ASE0 is a t-value based on a normal approximation, as is the significance

Number of Missing Observations: 0

24  
ANEXO No. 1

**ALCALDÍA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTÁ**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO**

**IDEP**

***DIRECTRICES PARA PRESENTACION DE PROYECTOS DE  
INVESTIGACION A LAS CONVOCATORIAS DEL IDEP***

**Carlos Caicedo  
Lucia Nieto Huertas  
Dario González Posso  
Jorge David Sánchez**

**Santa Fe de Bogotá D.C., Febrero de 1997**

22

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO IDEP

**DIRECTRICES PARA PRESENTACION DE PROYECTOS DE  
INVESTIGACION A LAS CONVOCATORIAS DEL IDEP**

El IDEP, es un instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, cuya misión es:

**1. MISION**

Estar a la vanguardia de la investigación educativa, que cuente con el reconocimiento social, para indagar sobre nuevos problemas educativos, nuevas formas de estructuración del conocimiento, nuevas formas de relaciones humanas, nuevas formas de evaluación del sistema educativo, nuevas líneas de investigación consolidadas y reconocidas como referentes teóricos que respondan a las necesidades sociales y al mejoramiento de la calidad de la educación a través de programas de Formación Permanente de Docentes y Proyectos de Investigación y procesos de Evaluación.

**2. ORIENTACION FUNDAMENTAL DE LOS PROYECTOS**

- \* Los proyectos de Investigación deben estar claramente orientados hacia la superación de las deficiencias existentes en la educación del Distrito Capital.
- \* Los proyectos de investigación deben garantizar una incidencia real en la práctica educativa actual.

**3. LINEAS DE INVESTIGACION**

**3.1 PENSAMIENTO Y LENGUAJE**

Esta línea está dirigida a acoger proyectos de investigación cuyo objeto sea elaborar soluciones que permitan superar, en la educación básica primaria, secundaria y media, las deficiencias relativas al desarrollo del lenguaje en todas sus formas, que se manifiestan en una falta de rigor en los procesos lógicos del pensamiento, la dificultad de los estudiantes en la expresión escrita, la comprensión de lectura y el escaso desarrollo de la capacidad argumentativa.

### 3.2 PEDAGOGIA, ESTRUCTURA EDUCATIVA Y ENTORNO

Esta línea de investigación hace énfasis en la construcción de soluciones a los problemas que presentan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y de la relación de los sujetos con los saberes y su entorno. Está comprometida con la elaboración conceptual y epistemológica en la perspectiva de la ampliación y consolidación de los saberes disciplinarios y pedagógico como soporte intelectual del maestro. Así mismo está relacionada con la formación y consolidación de la comunidad educativa y la transformación de las prácticas cotidiana del aula y su relación con el entorno.

Se ocupa de problemas tales como: Relaciones entre educación y medio ambiente; usos de medios materiales y didácticos; evaluación de métodos pedagógicos; problemas asociados con el saber pedagógico y la formación del docente; epistemología y pedagogía; pedagogía y lenguaje, y procesos curriculares (contenidos, métodos, procesos).

### 3.3 ESPIRITU CIENTIFICO E IMPLEMENTACION TECNOLOGICA

Esta línea de investigación se dirige hacia la construcción de un espíritu científico en los docentes y estudiantes, y hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y en la producción y acceso de la práctica científica y tecnológica ligada a los problemas distritales línea de investigación hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje y la relación de los sujetos con los saberes y su entorno. Está comprometida con la elaboración conceptual y epistemológica en la perspectiva de la ampliación y consolidación del saber pedagógico como soporte intelectual del maestro.

Se ocupa de problemas tales como: establecimiento de los conceptos y destrezas básicas requeridas en los campos del saber contemporáneo; modelos de vinculación del currículo a la investigación; incorporación de la informática en los procesos pedagógicos; producción de materiales audiovisuales; desarrollo institucional; relaciones entre modelos pedagógicos e informáticos; desarrollo de software para la educación.

### 3.4 ESCUELA, FAMILIA Y SOCIEDAD

~~Esta línea dirige todos sus esfuerzos a la construcción de nuevas formas de~~ relación de la educación de forma sistémica, es decir, en su relación con otras prácticas sociales globales ya sean con la familia y otras organizaciones sociales; la ciudad y el Estado. Comprende problemas tales como: relaciones entre cultura escolar, familia y ciudad; rol social de la institución educativa y los docentes; Relaciones entre educación cultura y ciudad; relación entre los

distintos saberes, formales e informales; relaciones de la educación con la producción y el trabajo; diversidad e identidad cultural; historia y memoria oral; arte, cultura y educación.

### 3.5 CULTURA POLÍTICA CIUDADANA

Esta línea enfatiza en la investigación y producción de cambios en la concepción que se tiene de ciudad como si fuera un fenómeno externo y ajeno al individuo. La ciudad la construyen los ciudadanos en sus relaciones de reconocimiento de los derechos humanos, de la diferencia. Se ocupa de problemas tales como: pedagogía de la participación; resolución de conflictos a nivel familiar, escolar, barrial, etc.; nuevos actores como protagonistas de la sociedad civil; nuevos modelos de relaciones humanas; procesos de construcción de sentido medios de comunicación y educación formal; multiculturalidad urbana y democracia; conflicto urbano y educación formal; relaciones entre cultura y pobreza

### CONDICIONES Y REQUISITOS DE LA CONVOCATORIA

#### CONDICIONES GENERALES DE LA CONVOCATORIA:

El IDEP sólo financia honorarios de los participantes en la investigación, compra de bibliografía, papelería y elementos como disquetes, programas de computador, cassettes de audio y de vídeo, y servicios técnicos necesarios para llevar a cabo el proyecto, tal como la elaboración de un vídeo. No son rubros financiados, por parte del IDEP, compra o alquiler de equipos, inmuebles, capital de trabajo, mantenimiento, impuestos, construcciones ni adecuaciones locativas. Todos los elementos adquiridos con financiación del IDEP, al finalizar la investigación, quedarán como propiedad de la institución Avaladora, la cual debe expedir certificación de su recibo y registro correspondiente.

#### INSTITUCION AVALADORA:

La institución que avale un proyecto de investigación, debe demostrar su experiencia y trayectoria en la línea de investigación en la que se propone desarrollar el proyecto de investigación. La institución avaladora debe expresar por escrito su aceptación como garante de la propuesta. El tipo de apoyo y tiempo disponible para que el grupo lleve a cabo la investigación (si los investigadores trabajan en ella).

**CONTRAPARTIDA:**

Este rubro debe contemplar necesariamente la infraestructura requerida para llevar a cabo la investigación, tal como oficina y equipos de oficina, computadores, grabadoras, cámaras de vídeo y fotografía. La contrapartida debe estar certificada por escrito a la presentación del proyecto

**DERECHOS DE AUTOR:**

Los derechos de autor del proyecto son propiedad por cuotas partes del IDEP, la institución Avaladora y el grupo de investigación o investigador. El IDEP tendrá el derecho preferencial de publicación, reproducción y divulgación del estudio realizado sin limite de tiempo y sin que esto implique costo alguno respecto a derechos de autor. El IDEP permitirá la publicación de los estudios financiados, previa información y con derecho al crédito correspondiente en un lugar destacado de la publicación.

El IDEP no asume ninguna responsabilidad sobre el contenido de las investigaciones y permitirá la consulta de ellas.

**COLOQUIO:**

Como parte de las estrategias de comunicación del proyecto los proponentes deben programar, preparar y realizar un coloquio de presentación de resultados ante los pares e instituciones interesadas en el tema y en la investigación. En dicho coloquio deben participar como mínimo veinte (20) profesores vinculados a la educación básica primaria, secundaria y media.

**CONSTITUCION DE POLIZAS:**

Los investigadores constituirán las póliza de seguros a que haya lugar. El valor de las primas de los seguros no es financiado por el IDEP.

**CONDICIONES ESPECIFICAS**

**PROYECTOS DE FOMENTOS:**

No se aceptarán propuestas presentadas de manera individual. Todo equipo proponente requiere un Asesor o Tutor clasificado en la categoría IDEP como I1.

12

El grupo debe entregar al IDEP informes mensuales de avance, en el cual se consigne estado de la investigación, cumplimiento del cronograma, problemas presentados, modificaciones y ajustes hechos al proyecto original; artículos y ponencias generados por el proyecto. Al sexto mes, el informe debe incluir también un avance sobre los preparativos para la realización del Coloquio de presentación de resultados.

### **INFORME FINAL:**

Al finalizar el proyecto los autores deben entregar un informe escrito y en disquete, al IDEP, en el cual se consignent las proyecciones, consistencia con los planes, políticas y programas de desarrollo del sector educativo, para evaluar su resultado. Este informe debe ir acompañado de los siguientes documentos: 1) estado de cuentas del proyecto con sus respectivos soportes; 2) certificación de la entidad Avaladora de recibo y registro de los elementos adquiridos con la financiación; 3) informe sobre la realización del coloquio.

### **REQUISITOS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE PROYECTOS**

La presentación de proyectos de investigación de FOMENTO y APOYO se debe hacer bajo los siguientes requisitos:

#### **1. PRESENTACION DE PROPUESTA PROYECTO DE INVESTIGACION**

\* El proyecto se debe entregar en un documento escrito: dos copias impresas. Dicho documento no debe incluir en ninguna hoja el nombre del investigador o de los integrantes del grupo investigativo. Debe ir acompañado con su respectivo disquete 3.5", alta densidad en procesador WINWORD, que contenga:

- a) Delimitación del problema
- b) Objetivos o propósitos del trabajo propuesto
- c) Antecedentes investigativos sobre el tema en Colombia
- d) Enfoque conceptual en el que se fundamenta
- e) Enfoque metodológico
- f) Técnicas adecuadas e instrumentos a utilizar.
- g) Bibliografía pertinente
- h) Cronograma de actividades por mes
- i) Formato de utilización de personal por actividades y por mes
- j) Formato de utilización de recursos materiales por actividad y por mes.
- k) Resultados directos e indirectos esperados
- l) Estrategias de comunicación
- m) Cobertura del proyecto e Impacto social

## **AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN:**

El equipo de auxiliares en caso de ser necesarios, debe estar conformado por estudiantes de secundaria básica y media, y/o estudiantes de pregrado que estén elaborando su monografía en el tema, con el fin de estimular en ellos la actividad investigativa.

## **INFORMES DE AVANCES:**

El grupo debe entregar al IDEP informes mensuales de avance, con el visto bueno del tutor o asesor, en el cual se consigne estado de la investigación, cumplimiento del cronograma, problemas presentados, modificaciones y ajustes hechos al proyecto original; artículos y ponencias generados por el proyecto. Al sexto mes, el informe debe incluir también un avance sobre los preparativos para la realización del Coloquio de presentación de resultados.

## **INFORME FINAL:**

Al finalizar el proyecto los autores deben entregar un informe escrito y en disquete, al IDEP, en el cual se consignent las proyecciones, consistencia con los planes, políticas y programas de desarrollo del sector educativo, para evaluar su resultado. Este informe debe ir acompañado de los siguientes documentos: 1) estado de cuentas del proyecto con sus respectivos soportes; 2) certificación de la entidad Avaladora de recibo y registro de los elementos adquiridos con la financiación; 3) informe del asesor sobre el desarrollo y proyecciones de la investigación; 4) informe sobre la realización del coloquio.

## **PROYECTOS DE APOYO:**

Se aceptarán propuestas presentadas de manera individual o grupal con el aval de una institución educativa, centros de investigación u ONGs, siempre y cuando tengan experiencia investigativa y educativa comprobada en la línea de investigación, para la cual se propone el proyecto.

## **ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN:**

El equipo de asistentes, en caso de ser necesario, debe estar conformado por profesores de básica primaria y secundaria básica y media según perfiles, con el fin de implementar la formación de futuros investigadores.

## **INFORMES DE AVANCES:**



### UTILIZACION DE PERSONAL POR MES

CAT. IDEP	CARGO EN EL PROYECTO	PERFIL	DEDICACION HORARIA POR MES												TOTAL H-M	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

### UTILIZACION DE RECURSOS MATERIALES POR ACTIVIDAD

RECURSOS MATERIALES	UTILIZACION POR ACTIVIDAD							TOTAL POR ACTIVIDAD
	1	2	3	4	5	6	7	

UTILIZACION DE RECURSOS MATERIALES POR MES

RECURSOS MATERIALES	UTILIZACION POR MES												TOTAL POR MES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

**UTILIZACION DE RECURSOS MATERIALES POR MES**

RECURSOS MATERIALES	UTILIZACION POR MES												TOTAL POR MES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	

### 3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO (Utilice frases cortas y precisas)

3.1 Planteamiento del problema:

3.2 Objetivos Específicos:

3.3 Metodología:

3.4 Tipo de vinculación con la comunidad educativa:

3.5 Cobertura del proyecto:

3.6 Trayectoria del Investigador Principal:

3.7 Resultados esperados:

3.8 Estrategias de comunicación:

3.9 Manual de funciones:

**CUADRO 3. UTILIZACION DE PERSONAL POR ACTIVIDAD**

CAT. IDEP	CARGO	PERFIL PROFESIONAL	DEDICACION HORARIA POR ACTIVIDAD								TOTAL H-MES	
			1	2	3	4	5	6	7	8		Etc.

**CUADRO 4. UTILIZACION DE PERSONAL POR MES**

CAT. IDEP	CARGO	PERFIL	DEDICACION HORARIA POR MES												TOTAL H-M	COSTO TOTAL	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			

**CUADRO 1. PROFESIONALES ASIGNADOS AL PROYECTO**

PERFIL PROFESIONAL	NOMBRE	FORMACION ACADEMICA	CATEGORIA IDEP	TAREAS	DEDICACION HORAS/MES

**CUADRO 2. CRONOGRAMA DE LAS FASES DE INVESTIGACION**

FASES/MESES	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	9o.	10o	11o	12o

**CUADRO 5. PRESUPUESTO GLOBAL DE LA PROPUESTA POR FUENTES DE FINANCIACION**

RUBROS	FUENTES		TOTAL
	IDEP	CONTRAPARTIDA	
PERSONAL			
MATERIALES			
BIBLIOGRAFIA			
ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN			
COLOQUIOS			
OTROS (especificar)			
TOTAL			

### UTILIZACION DE RECURSOS MATERIALES POR ACTIVIDAD

RECURSOS MATERIALES	UTILIZACION POR ACTIVIDAD								TOTAL POR ACTIVIDAD
	1	2	3	4	5	6	7	Etc.	

### UTILIZACION DE RECURSOS MATERIALES POR MES

RECURSOS MATERIALES	UTILIZACION POR MES												TOTAL POR MES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		



**CUADRO 8. COSTOS DE PERSONAL POR MES**

CAT. IDEP	CARGO	PERFIL	SUELDO MES	DEDICACION HORARIA POR MES												TOTAL H-M	COSTO TOTAL	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			

**CUADRO 9. COSTOS DE RECURSOS MATERIALES POR ACTIVIDAD**

RECURSOS MATERIALES	COSTO POR ACTIVIDAD							TOTAL COSTOS	
	1	2	3	4	5	6	7		Etc.

## METODOLOGIA DE EVALUACION

### CRITERIOS PARA LA EVALUACION DE PROPUESTAS

El IDEP aprobará aquellas propuestas que obtengan el más alto puntaje en total entre los que hayan obtenido mínimamente un 70% del valor de cada una de las evaluaciones, las cuales son: **1) Calidad del Proyecto; 2) Calidad académica de los proponentes; 3) Calidad del Presupuesto.** En caso de empate entre dos o más proyectos quedando sólo partida suficiente para financiar uno de los proyectos, el Idep decidirá según el siguiente criterio:

Para la modalidad de FOMENTO tendrá en cuenta las variables Promedio de edad del grupo investigador sobre Total del puntaje obtenido en Calidad Académica. Para la modalidad de APOYO, se tendrá en cuenta la variable Número de investigadores sobre Costo total del proyecto.

#### PRESELECCION:

Realizada por el IDEP, teniendo en cuenta como criterio principal el cumplimiento de **todos** los requisitos preestablecidos por el IDEP en la convocatoria para su presentación.

Las propuestas preseleccionadas serán evaluadas por dos (2) evaluadores externos y por el Comité de Evaluación de Proyectos de Investigación, según los siguientes valores y procedimiento:

EVALUACION	PORCENTAJE	PUNTOS	ACUMULADO
PROYECTO	50	500	500
ACADEMICA	25	250	750
PRESUPUESTO	25	250	1000
TOTALES	100	1000	1000

#### CALIDAD DEL PROYECTO:

Esta evaluación tendrá un valor total de 50%. Todo proyecto para ser tenido en cuenta para las otras dos evaluaciones debe obtener un mínimo de 350 puntos en esta evaluación. Ella se basa en dos criterios principales:



INTERDISCIPLINARIEDAD			
VIABILIDAD DEL PROYECTO	8%	40	
PUNTAJE TOTAL	100%	500	

**CALIDAD ACADEMICA:** Esta evaluación tiene un valor total de 25%. El puntaje mínimo para ser tenido en cuenta es de 175 puntos. Tiene por objeto evaluar y calificar la capacidad académica e investigativa para realizar con éxito la propuesta, y se hará sobre los datos presentados y sustentados de la hoja de vida de los investigadores, teniendo en cuenta las **Categorías IDEP** para clasificación de los investigadores, así:

<b>Categoría 14:</b>	Profesionales recién egresados y experiencia docente en su profesión de un año mínimo.
<b>Categoría 13:</b>	Profesionales con experiencia docente entre un año y tres años.
<b>Categoría 12:</b>	Profesionales con experiencia docente entre tres y seis años, con especialización o estudios de maestría (que haya cursado mínimo el 60% del postgrado); experiencia general como investigador en temas afines o aplicables, y/o experiencia específica como auxiliares de investigación en el tema propuesto.
<b>Categoría 11:</b>	Profesionales con experiencia docente mayor a seis años y experiencia específica como investigador en el tema o temas aplicables, postgraduado en maestría o doctorado.

El valor asignado para los indicadores es el siguiente:

\* EDUCACION

DESCRIPCION	%	PUNTAJE PROYECTO S DE FORMACION	PUNTAJE PROYECTOS DE APOYO
UNO O MAS POSTRADOS APLICABLES O RELACIONADOS CON LA TEMATICA	100	40	20
UNO O MAS POSTGRADOS NO APLICABLES NI RELACIONADOS CON LA TEMATICA	75	30	15
PREGRADO RELACIONADO O APLICABLE A LA TEMATICA	50	20	10
PREGRADO NO RELACIONADO NI APLICABLE A LA TEMATICA	25	10	5

a) Coherencia de la propuesta: significa que la propuesta debe:

- \* Estar ubicada en una de las líneas de investigación impulsadas por el IDEP.
- \* Responder a temas o problemas educativos o pedagógicos que desarrollen la línea de investigación.
- \* Los objetivos, el enfoque conceptual, el enfoque metodológico, el uso de técnicas de investigación y los resultados esperados del proyecto se encuentran ligadas de manera congruente, lógica y claramente.

B) Consistencia de la Propuesta

- \* Viabilidad del proyecto, es decir, la relación problema-actividades-recursos-tiempo-entorno.
- \* Mostrar con claridad los antecedentes investigativos sobre el problema o tema propuesto, el aporte al conocimiento que hará el proyecto en las áreas educativa y/o pedagógica, y las estrategias comunicativas.
- \* Razonabilidad del número de participantes y su perfil para desarrollar el proyecto.
- \* En caso de ser un equipo interdisciplinario, se debe especificar el aporte de cada disciplina al desarrollo del proyecto.

#### EVALUACION CALIDAD DEL PROYECTO

CRITERIOS	VALOR DEL CRITERIO		PUNTAJE
	%	PUNTOS	
<b>A) COHERENCIA PROYECTO</b>			
UBICACION LINEA DE INVESTIGACION	4%	20	
PROBLEMA	10%	50	
OBJETIVOS	8%	40	
ENFOQUE CONCEPTUAL	9%	45	
ENFOQUE METODOLOGICO	9%	45	
TECNICAS DE INVESTIGACION	8%	40	
RESULTADOS ESPERADOS	8%	40	
<b>B) CONSISTENCIA DEL PROYECTO</b>			
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	6%	30	
RAZONABILIDAD NUMERO DE PARTICIPANTES Y PERFIL	7%	35	
APORTE AL CONOCIMIENTO EDUCATIVO Y/O PEDAGOGICO	8%	40	
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	9%	45	
JUSTIFICACION DE LA	6%	30	

\* EXPERIENCIA DOCENTE

DESCRIPCION	%	PUNTOS
MAYOR DE SEIS (6) AÑOS	100	80
DE TRES (3) A SEIS (6) AÑOS	75	60
DE UNO (1) A TRES (3) AÑOS	50	40
UN AÑO	25	20

**EVALUACION CALIDAD ACADEMICA PROYECTOS DE FOMENTO**

CRITERIOS	VALOR CRITERIO		PUNTAJE
	%	PUNTOS	
ESTUDIOS	16%	40	
EXPERIENCIA DOCENTE	32%	80	
INVESTIGACIONES GENERALES	8%	20	
INVESTIGACIONES AFINES APLICABLES AL PROYECTO	6%	15	
DEDICACION AL PROYECTO	18%	45	
PUBLICACIONES	4%	10	
INNOVACIONES	2%	5	
CAPACIDAD ADMINISTRATIVA	8%	20	
NIVEL Y CALIDAD DE LA COMUNICACION	6%	15	
PUNTAJE TOTAL	100%	250	

**EVALUACION CALIDAD ACADEMICA PROYECTOS DE APOYO**

CRITERIOS	VALOR CRITERIO		PUNTAJE
	%	PUNTOS	
ESTUDIOS	8%	20	
EXPERIENCIA DOCENTE	16%	40	
INVESTIGACIONES GENERALES	20%	50	
INVESTIGACIONES AFINES APLICABLES AL PROYECTO	24%	60	
DEDICACION AL PROYECTO	16%	40	
PUBLICACIONES	4%	10	
INNOVACIONES	4%	10	

CAPACIDAD ADMINISTRATIVA	6%	15	
NIVEL Y CALIDAD DE LA COMUNICACION	2%	5	
PUNTAJE TOTAL	100%	250	

### CALIDAD DEL PRESUPUESTO.

Esta evaluación tiene un valor del 25 %. El puntaje mínimo para esta evaluación es de 175 puntos. Ella medirá la racionalidad, justificación y pertinencia de los recursos solicitados. Se tendrá en cuenta:

- \* Pertinencia de los recursos: es decir, que los recursos materiales sean los apropiados para ejecutar la propuesta de investigación.
- \* Racionalidad de los Recursos: Los recursos solicitados deben revelar que la propuesta de investigación se puede llevar a cabo, de acuerdo a la distribución de recursos por etapas del proyecto.
- \* Razonabilidad de la relación costo-actividades-tiempo.
- \* Justificación de los recursos: Descripción y justificación adecuada de los rubros de financiamiento de las actividades. Los costos deben corresponder a los precios del mercado.

### EVALUACION DE CALIDAD DE PRESUPUESTO

CRITERIOS	VALOR CRITERIO		PUNTAJE
	%	PUNTOS	
PERTINENCIA DE LOS RECURSOS	32%	80	
RACIONAILIDAD DE LOS RECURSOS	20%	50	
JUSTIFICACION DE LOS RECURSOS	20%	50	
RAZONABILIDAD DE LA RELACION COSTO-ACTIVIDAD-TIEMPO	28%	70	
TOTAL PUNTAJE	100%	250	

### RESUMEN GENERAL EVALUACION DE PROYECTOS

No. PROYECTO	CALIDAD PROYETO	CALIDAD ACADEMICA	CALIDAD PRESUPUESTO	TOTAL PUNTAJE