

379.86148

0151

q.1

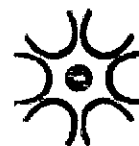
(1) Libro - (01) A.U.

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\*000433\*

**“IMPACTO DE LA  
EVALUACION CENSAL DE  
COMPETENCIAS BASICAS  
EN EL MEJORAMIENTO DE  
LAS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS Y LA  
FORMULACIÓN DE  
POLÍTICAS DE LA  
SECRETARIA DE  
EDUCACIÓN DISTRITAL”**



**COLCIENCIAS  
COLOMBIA**



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**

**SECRETARÍA  
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO**

**INFORME FINAL**

**MARINA CAMARGO ABELLO**



**Universidad  
de La Sabana**

20/10/20

600000



**CHIA, SEPTIEMBRE DE 2005**

Inventario IDEP  
375

## **CRÉDITOS**

**MARINA CAMARGO ABELLO**  
Investigador Principal

**FADIA CRISTINA HALIMA DUSSAN**  
Auxiliar de Investigación

**ALEXANDRA PATRICIA PEDRAZA ORTIZ**  
Auxiliar de Investigación

**MARYBELL GUTIERREZ DUQUE**  
Creación de bases de datos  
Análisis y discusión de resultados  
Escritura del informe

**ROSA JULIA GUZMÁN**  
Análisis y discusión de resultados

## **COLABORADORES**

**CIRO PARRA**  
Asesor del diseño operativo

**MIRYAM GARZÓN BAQUERO**  
Y  
**CRISANTO QUIROGA OTÁLORA**  
Apoyo en la revisión de literatura

## **AGRADECIMIENTOS ESPECIALES**

Directivas y Docentes de:

IED Republica de China  
IED Carlos Alban Holguín  
CED Guillermo Cano Isaza  
IED Darío Echandia  
Unidad Básica Las Américas  
IED Salitre  
IED Francisco de Miranda  
IED Nueva Zelanda  
IED Villarrica  
IED Republica de Ecuador

## **INSTITUCIONALES**

**Álvaro Mendonza Ramirez**  
**Rector**

**Liliana Ospina de Guerrero**  
**Vicerrectora académica**

**Leonor Botero Arboleda**  
**Directora de investigaciones**

**Inés Ecima de Sánchez**  
**DECANA FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA MACRO</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DE LA GÉNESIS Y PLANTEAMIENTOS DE COMPETENCIAS A SU APLICACIÓN Y RESULTADOS</b>	<b>10</b>
<b>1.1. GÉNESIS DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>11</b>
<b>1.2. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL DISTRITO CAPITAL</b>	<b>18</b>
1.2.1. El plan sectorial de educación 1998-2001	18
1.2.2. El plan sectorial de educación 2001-2004	18
<b>1.3. SIGNIFICADO DE EVALUAR PARA EL DISTRITO CAPITAL</b>	<b>19</b>
1.3.1. Fundamentos de la evaluación	19
1.3.2. Las competencias básicas	20
1.3.3. Competencias ciudadanas	26
<b>1.4. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS</b>	<b>27</b>
1.4.1. La medición de la competencia	27
1.4.2. Los instrumentos o pruebas de competencias	28
1.4.3. Medición de factores asociados	29
<b>1.5. APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>30</b>
<b>1.6. RESULTADOS APORTADOS POR LA EVALUACIÓN</b>	<b>32</b>
<b>1.7. CONCLUSIÓN</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>USO A NIVEL MACRO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>35</b>
<b>2.1. USO PREVISTO POR LA SED DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>36</b>
<b>2.2. USO PREVISTO POR EL IDEP DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>39</b>
<b>2.3. SÍNTESIS DEL USO PREVISTO POR SED Y EL IDEP</b>	<b>40</b>
<b>2.4. USO DADO A LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LA SED</b>	<b>42</b>
<b>2.5. USO DADO A LA EVALUACIÓN POR PARTE DEL IDEP</b>	<b>43</b>

<b>2.6. CONCLUSIÓN</b>	<b>45</b>
------------------------	-----------

**SEGUNDA PARTE**  
**CÓMO SE COMUNICA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS** **49**

**CAPÍTULO III**  
**COMUNICACIÓN DESDE LA SED Y POR LA PRENSA** **50**

**3.1. LA DIFUSIÓN DE LA COMUNICACIÓN DESDE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO AL PÚBLICO** **51**

**3.1.1. Comunicación masiva de la evaluación de competencias** **52**

**3.1.2. El proceso de difusión de la SED a la institución educativa** **55**

**3.2. LA PRENSA ESCRITA Y LA DIFUSIÓN DE LA EVALUACIÓN** **61**

**3.3. CONCLUSIÓN** **66**

**TERCERA PARTE**  
**USO DE LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA MICRO** **67**

**CAPÍTULO IV**  
**AMENAZAS A LA LEGITIMIDAD Y EL USO DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS** **70**

**4.1. AMENAZAS RELACIONADAS CON LAS CREENCIAS DE LOS MAESTROS** **71**

**4.2. AMENAZAS DERIVADAS DE LAS VALORACIONES** **73**

**4.2.1. Difusión de resultados estigmatizadora** **74**

**4.2.2. Falta información, profundización, y capacitación** **74**

**4.2.3. Ausencia del docente en el proceso de evaluación** **74**

**4.2.4. Responsabiliza solo al maestro por los resultados** **75**

**4.3. AMENAZAS VINCULADAS A LA IDEOLOGÍA** **75**

**4.4. AMENAZAS PROVENIENTES DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA ESCOLAR** **76**

**4.4.1. El contexto y la evaluación** **76**

**4.4.2. Relación enseñanza-evaluación** **78**

**4.4.3. Conocimiento limitado de la evaluación** **78**

**4.4.4. Política educativa vs heteronomía/autonomía** **80**

**4.4.5. Evaluación externa vs evaluación docente** **82**

**4.5. CONCLUSIÓN** **82**

<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>OPORTUNIDADES PARA EL USO DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES</b>	<b>84</b>
<b>5.1. CONFIANZA DEPOSITADA POR LOS MAESTROS EN LA EVALUACIÓN</b>	<b>85</b>
5.1.1. La evaluación les permite confirmar lo que ya saben	85
5.1.2. La evaluación les posibilita contar con información diagnóstica	86
<b>5.2. CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>87</b>
<b>5.3. ACUERDO DE LOS MAESTROS CON LO FORMULADO POR LA SED</b>	<b>89</b>
5.3.1. Calidad	90
5.3.2. Mejoramiento	91
<b>5.4. CONCLUSIÓN</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>USO DE LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS</b>	<b>94</b>
<b>6.1. USO VS NO USO DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS</b>	<b>95</b>
<b>6.2. NIVEL AL QUE SE HAN USAN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>95</b>
6.2.1. Uso individual	96
6.2.2. Uso institucional	96
<b>6.3. TIPOS DE USO PEDAGÓGICO DE LOS RESULTADOS</b>	<b>98</b>
<b>6.4. OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LA EVALUACIÓN</b>	<b>102</b>
6.4.1. Poblaciones que usan la evaluación	102
6.4.2. En qué momento se usa la evaluación	102
6.4.3. Uso factible de otro tipo de datos	103
<b>6.5. CONCLUSIÓN</b>	<b>103</b>
<b>CUARTA PARTE</b>	
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>IMPACTO DE LA EVALUACIÓN CENSAL DE COMPETENCIAS: CONCLUSIÓN</b>	<b>106</b>
<b>7.1. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN AL NIVEL DE LA MACROPOLÍTICA</b>	<b>108</b>
<b>7.2. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN A NIVEL DE LA MICROPOLÍTICA</b>	<b>111</b>
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>113</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>116</b>

<b>ANEXOS</b>	<b>123</b>
<b>Anexo No. 1</b>	<b>124</b>
<b>Sistemas de evaluación nacionales en América Latina</b>	
<b>Anexo No. 2</b>	<b>127</b>
<b>Evaluaciones internacionales y países participantes</b>	
<b>Anexo No. 3</b>	<b>131</b>
<b>Resumen del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación</b>	
<b>-SABER-</b>	
<b>Anexo No. 4</b>	<b>132</b>
<b>Tabla No. 4.1</b>	
<b>Investigaciones patrocinadas por el Idep a través de la convocatoria 01 de 2001</b>	
<b>Anexo No. 5</b>	<b>133</b>
<b>Tabla No. 5.1.</b>	<b>133</b>
<b>Caracterización de la noticia sobre evaluación en la prensa</b>	
<b>Tabla No. 5.2.</b>	<b>133</b>
<b>Características generales del análisis de la difusión en prensa</b>	
<b>Anexo No 6</b>	
<b>Metodología de la investigación</b>	<b>147</b>

# ***INTRODUCCIÓN***





Este texto es el producto de un proyecto de investigación realizado durante 18 meses por la Universidad de La Sabana con la financiación de Colciencias. Su propósito ha sido desentrañar qué tanto han usado los docentes la evaluación censal de competencias del Distrito Capital para determinar, a partir de allí, el impacto que dicha evaluación ha tenido en el mejoramiento de la calidad de la educación. Son los docentes quienes tienen la palabra: ellos dan cuenta en este estudio de todos los aspectos relacionados con la producción, difusión y comprensión de la información relacionada con la evaluación de competencias básicas y así mismo, de los tipos de uso que ella ha tenido en la institución escolar y las razones para no haberla usado.

En el país el sistema de evaluación se creó hace más de 10 años y con sus aportes la administración educativa de Bogotá construyó la evaluación censal de competencias. Como bien es sabido, en muchos países de América Latina se han puesto en marcha sistemas nacionales de evaluación con el fin de hacer seguimiento a los avances de los sistemas educativos en el logro de las metas educativas que se proponen. Este interés surge con el aval financiero de los organismos internacionales (por ejemplo, el BID, la OEA y el Banco Mundial) a partir del reconocimiento de la importancia del capital humano en el desarrollo de las economías, que exige, entonces, un esfuerzo modernizador del sector educativo y la búsqueda del mejoramiento de la calidad mediante el reporte de resultados tangibles sobre lo que el sistema produce (Lockheed, 1991).

La información aportada por los sistemas ha sido objeto de amplia discusión. Los logros alcanzados por los estudiantes, los factores asociados a ellos, las desigualdades que esconden, las implicaciones. No obstante, el argumento central para evaluar se concentra en poder determinar cuáles son los aprendizajes de los estudiantes y cómo pueden disponerse políticas, programas y actividades para mejorarlos. Detrás de la evaluación se encuentran temas gruesos como: forma en que funcionan las instituciones y el sistema educativo, sus principales características, qué es calidad y cómo se logra, cómo orientar la formación de maestros, con qué recursos y qué pedagogías conducen al proyecto educativo nacional, y todos aquellos aspectos relevantes para una institución como la educativa que cumple un papel de importancia en la sociedad.

En el Distrito capital la evaluación se constituyó en uno de los principales ejes -si no el prioritario- de las políticas educativas de los últimos años. La evaluación de competencias se justificó por su contribución a la orientación de los programas y proyectos -y la inversión- destinada al mejoramiento de la calidad de la educación. Un instrumento de macropolítica distrital como éste al ponerse en contacto con los espacios de micropolítica institucional toma cuerpo de muy diversas maneras de acuerdo con la cultura escolar: los maestros, sus concepciones, la historia particular de las instituciones escolares, sus orientaciones, el contexto, el tipo de estudiantes con los que trabajan, y todas aquellas variables que permiten afirmar que existe una interacción rica, activa y variada entre ambos niveles, la cual pretende develarse en este estudio, reconstruyendo la visión de la evaluación desde el punto de vista del sistema educativo distrital por un lado, y, por el otro, la mirada de algunas instituciones educativas filtrada por la manera como los docentes reciben, piensan y trabajan la evaluación propuesta. En otras palabras, cuál es el uso que el docente, enfrentado al día a día de la vida escolar, da a los resultados producidos por la evaluación de competencias y de qué manera ella ingresa a hacer parte de una cultura de la

evaluación que le permite reconocer cómo se encuentra para plantear sus posibilidades de mejoramiento.

Resulta de interés destinar un espacio de reflexión a la mirada de los maestros pues son ellos quienes ejecutan las políticas en el nivel micro de la institución escolar. Sin ellos, estas políticas no provocan los efectos esperados, menos aún cuando se supone que en la evaluación censal de competencias realizada por el Distrito Capital los resultados aportados por las pruebas son un insumo fundamental para la mejora de las instituciones educativas y un medio que contribuye a evaluar el estado de la educación y a tomar decisiones de política que contribuyan a elevar la calidad educativa. Pues bien, este trabajo se pregunta por el uso que los maestros hacen de los resultados de la evaluación de competencias del Distrito Capital.

Para el estudio constituye un reto construir esta mirada, para así poder decir que la información empírica aportada por las pruebas de evaluación representa realmente una visibilidad sobre la situación y posibilidades educativas de los estudiantes, para proyectar el trabajo de la institución educativa y cómo a través de esta experiencia es posible encontrar argumentos sobre la manera como la política educativa entra en contacto con aquello que pretende impactar y cuál es el impacto. No de otra forma pueden construirse mejores posibilidades de articulación entre la macropolítica y la micropolítica.

Para seguir el curso del uso se llevaron a cabo encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales con docentes de 10 instituciones educativas del distrito capital, agrupadas en dos casos: instituciones intervenidas e instituciones no intervenidas. Por instituciones intervenidas se entiende aquellas que por participar en programas gubernamentales del distrito (Nivelación para la Excelencia de la Secretaría de Educación Distrital –SED- y Convocatoria XXX del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Educativo y Pedagógico –IDEP-) debieron hacer uso de los resultados como lo supone cada uno de los programas mencionados. Instituciones no-intervenidas son, por su parte, las que no participaron en estos programas. La pretensión es hacer un aporte a la elaboración e implementación de política educativa en el Distrito Capital y en el país.

Los resultados del trabajo se presentan divididos en cuatro partes:

La primera titulada La evaluación de competencias desde la perspectiva macro pone de presente un esquema de arriba abajo en la definición de esta política particular. Está constituida por dos capítulos: el primero dedicado a mostrar el origen de los sistemas de evaluación en el país y los avances que hace el Distrito Capital en 1998 sobre los aprendizajes de la experiencia nacional. De esta manera la definición de la política de evaluación y su marco conceptual proporcionan el sustento de los contenidos del segundo capítulo centrado en las previsiones sobre su uso contenidas en los planes y documentos de política distrital así como al uso de los resultados por la Secretaría de Educación Distrital –SED- a través del Programa Nivelación para la Excelencia (atender a las instituciones de bajo logro para establecer en ellas procesos de mejoramiento continuo) y al uso que de los mismos hace el Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico –IDEP- mediante el lanzamiento de la Convocatoria sobre competencias básicas (invitación a las instituciones educativas y a los maestros a presentar proyectos de investigación), los cuales como ya se

dijo orientaron la selección de las instituciones intervenidas. En conjunto, la primera parte expuesta es una presentación del ámbito de la política de evaluación desde el ámbito macro.

En la segunda parte se trabaja sobre cómo se comunica la intención contenida en la política de evaluación a las instituciones educativas. Uno de los capítulos de esta parte, el tercero muestra las estrategias de comunicación masiva y el otro aquellas más particularizadas orientadas a cada institución educativa en particular. Es posible adelantar que esta forma de concebir y hacer la comunicación de la política buscaba superar los obstáculos para el uso de la información atribuibles a problemas de difusión. Por ello, se encontrará un trabajo minucioso sobre diferentes actores (empresarios, periodistas, representantes gubernamentales, actores escolares y ciudadano común), a través de diferentes medios (radio, prensa, boletines..) y con variadas estrategias. No obstante, la difusión que hace la prensa de los resultados de la evaluación de competencias junto con la lectura que de la misma hacen los maestros contribuye a generar tropiezos en el uso por las interpretaciones que empiezan a circular sobre la evaluación que se suman a las que normalmente se hacen en relación con la política. Los maestros ubican estos problemas que sirven de fundamento para explicar el uso que reportan de los resultados.

La tercera parte establece que el uso de la información esta mediado por la cultura escolar, su desconocimiento puede ser un limitante fundamental para el uso de los resultados por parte de las instituciones educativas. Adicionalmente se muestra en esta parte cómo se usó esta información en las instituciones estudiadas.

A manera de conclusión se expone en la última parte cuál ha sido el impacto de la política de evaluación de competencias básicas, entendiendo impacto en una concepción mas amplia: la comprensión del sentido de la política en los docentes con el fin de esclarecer las lógicas que subyacen en la apropiación de las mismas, en las razones que argumentan para resistirlas y de qué manera la evaluación satisface sus necesidades de conocimiento de la realidad educativa. Como los aspectos centrales que aspiraba a lograr la política podían concentrarse en: fomentar la cultura de la evaluación, fortalecer las instituciones educativas y elevar los aprendizajes de los estudiantes y, por esta vía, la calidad de la educación, las conclusiones están destinadas al desarrollo de ellos. Con esta base se construye el último capítulo –Recomendaciones- las cuales se formulan a los dos niveles que desarrolla el estudio: el macro y el micro.

# ***PRIMERA PARTE***

## **LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA MACRO**

---

“La primera evaluación que hicieron para los muchachos fue una sorpresa total, porque fue una experiencia donde nos estrellamos todos, nosotros hablábamos muy distinto a las cartillas. Recuerdo una de las primeras fue con un periódico y era un problema para que el muchacho aprendiera a manejar el periódico, fue la primera, yo creo que nadie pensó en eso hasta cuando los vieron mirando el periódico. Que problema para manejar el periódico el muchacho. Eso nunca se había pensado, que eso era un problema. Nosotros hicimos algunas reuniones de área analizando las preguntas y había algunas de un nivel altísimo que exigía a los maestros una profundización y tenían creo que eran 20, 30 preguntas, eran muy difíciles en realidad esas pruebas. La siguiente bajó el nivel, fue más asequible a los muchachos. En este momento las cartillas están en el colegio y los maestros las usan, digamos más o menos, y los muchachos tienen oportunidad digamos de manejar ese tipo de preguntas” (Docente del estudio).

Esta parte está dedicada a mostrar cómo se formula y desarrolla la evaluación de competencias por parte de los dos gobiernos distritales durante los cuales esta política tuvo continuidad. A lo largo de los dos capítulos que lo integran es posible encontrar la importancia asignada a la producción de información sobre los aprendizajes de los estudiantes, con la pretensión de convocar el interés por la calidad de la educación por parte de la sociedad y sus actores.

En el capítulo primero, titulado *De la génesis y planteamientos de la evaluación de competencias a su aplicación y resultados* se pone de presente cómo el movimiento latinoamericano por fundar sistemas de evaluación se encuentra entre los antecedentes de la evaluación de competencias planteada por el Distrito Capital. La intención de promover la reflexión educativa y pedagógica entre educadores, instituciones y autoridades educativas de la ciudad e integrantes de la comunidad, en general, se dirige a generar conciencia sobre la calidad de la educación, a sensibilizar hacia lo educativo y a basar el mejoramiento en la información obtenida por las pruebas. Fomentar una cultura de la evaluación es una frase bastante repetida en los documentos de la Secretaría de Educación Distrital –SED– así como la afirmación de que lo que se evalúa mejora. Estos planteamientos son los que se exponen en este capítulo para ir mostrando a lo largo del estudio cómo el uso de la evaluación y de la información aportada por ella descansa en supuestos y realidades que van más allá de estas formulaciones. Para mencionar sólo un aspecto, la evaluación es un tema problemático para los maestros, no porque la rechacen sino porque se encuentra arraigada en la cultura escolar, hace parte de concepciones y prácticas sedimentadas que cuesta cambiar. De esta manera, los planteamientos de la SED pueden encontrar algunos obstáculos para su realización, los cuales es importante identificar. Aunque el capítulo se limita a los planteamientos mencionados, de alguna manera, empieza a develar las complejidades propias del uso de la evaluación.

El segundo capítulo, *Uso a nivel macro de los resultados de la evaluación* concentra su atención en el uso previsto y el uso efectivo de los mismos por parte del Distrito Capital: por la SED y por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP–. El uso se presenta en los planes sectoriales del gobierno distrital para los periodos 1998-2001 y 2001-2004 y en el Programa Nivelación para la Excelencia. El uso previsto y dado por el IDEP se ubica en una convocatoria dirigida a las instituciones educativas y maestros para presentar proyectos de innovación. La importancia de este conocimiento radica en su papel frente al uso por parte de los maestros de los casos construidos para el estudio: el de

las instituciones intervenidas (participaron en los programas mostrados tanto de la SED como del IDEP) y el de las no intervenidas (no participaron en ellos).

Esta parte busca comprender la perspectiva macro de la evaluación de competencias, el proyecto que poco a poco se va instituyendo oficialmente en el Distrito Capital.

# ***CAPÍTULO I***

## **DE LA GÉNESIS Y PLANTEAMIENTOS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A SU APLICACIÓN Y RESULTADOS**

---

- 1.1. Génesis de la evaluación
- 1.2. La evaluación de competencias en el Distrito Capital
- 1.3. Significado de evaluar para el Distrito Capital
- 1.4. Principales características de la evaluación de competencias
- 1.5. Aplicación de las pruebas de evaluación
- 1.6. Resultados aportados por la evaluación
- 1.7. Conclusión

“Yo creo que en toda institución educativa uno podría decir: eso que viene de arriba no, y hay rechazo; pero hay otros también, afortunadamente, desde la otra percepción. El trabajo es colectivo, es más de lograr cómo canalizar los intereses de la gente. Hacer equipo no es una cosa fácil, pero uno encuentra en todas las instituciones gente muy comprometida y otra muy poco. Y todos esos discursos se van a ver en todas. Y ahonda más la brecha porque de todas formas el profesor se siente a un lado y las directivas ya al otro lado, pero yo insisto en que si logramos hacer equipo, sin llegar a la desesperanza, uno sí logra muchos cambios. Si, porque de todas formas cuando el compañero se mete aquí en el juego, en el asunto, pues entonces es distinta la actitud. Es ponerle el alma porque si uno se descorazona ante el primer compañero que le diga: ¡ay! usted ya vino aquí con ese plan de mejoramiento, que otra técnica neo liberal, que yo no sé qué, que si se más, entonces uno se descorazona, pues ahí se queda el asunto. Siempre he pensado que uno en los grupos de maestros encuentra unos muy valiosos y de esos se tiene que agarrar, de esos que son la mayoría” (Docente del estudio).

## 1.1. GÉNESIS DE LA EVALUACIÓN

En los últimos diez años se han extendido en América Latina los sistemas nacionales de evaluación, como puede constatarse en la Tabla No. 1.1 del Anexo No. 1.

La preocupación por la evaluación se origina en el reconocimiento de los sistemas educativos de la ausencia de información sistemática y permanente sobre los resultados de la calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de acuerdo con los objetivos propuestos. De esta manera empieza a discutirse en diferentes ámbitos la necesidad de diseñar y desarrollar estas evaluaciones que orienten, a su vez, la toma de decisiones de política educativa y contribuyan a detectar los focos de atención para mejorar la calidad educativa. Así lo confirma la literatura que circula sobre el tema relacionada con los sistemas de evaluación en América Latina donde es posible encontrar las características diferenciales de dichos sistemas nacionales de país a país y el rasgo misional que comparten: proveer insumos para la toma de decisiones, focalizar programas y políticas, proponer medidas correctivas con base en información confiable (Wolff, L., 1998 y Arancibia, V., 1996).

Esta decisión de desarrollar sistemas de evaluación existe como recomendación en cumbres, reuniones y conferencias internacionales a partir del diagnóstico de “década perdida”, metáfora con la que se reconoce el decenio 1980-1990, por los resultados insatisfactorios de los países de América Latina en su búsqueda de un nivel de desarrollo superior y de una mejor calidad de vida para sus habitantes. En el campo educativo la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990: 1) atribuye a diferentes problemas económicos, sociales y políticos<sup>1</sup> “la causa de los principales retrocesos de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados”.

---

<sup>1</sup> “Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer necesidades de aprendizaje básico y, a su vez, la falta de educación básica de que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios” (Declaración Mundial sobre Educación para todos, 1990: 1).



La propuesta de educación ampliada que emana de Jomtien incluye universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, prestar atención prioritaria al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje y fortalecer la cooperación y la asociación. La atención prioritaria al aprendizaje contiene la preocupación por la adquisición de “conocimientos útiles, la capacidad de raciocinio, aptitudes y valores” de donde se desprende la necesidad de contar con “niveles aceptable de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990: 5).

Los representantes de gobiernos, organismos internacionales y bilaterales de desarrollo y organizaciones no gubernamentales que asistieron a la Conferencia y adoptaron su declaración también suscribieron un marco de acción “como referencia y guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990: 15). Evaluar las necesidades y planificar la acción es una de las acciones prioritarias a nivel nacional establecida en el Marco de Acción mencionado, con el fin de analizar los problemas, fracasos y éxitos, medir los progresos conseguidos en el cumplimiento de las metas y atender prioritariamente los grupos poblacionales que así lo requieran con un uso eficaz de los recursos disponibles.

En Colombia con el cambio de la Constitución en 1991 el país se compromete a desarrollar los principios consagrados en ella y elabora una Ley General de Educación que pretende recoger los esfuerzos que se vienen haciendo en educación y plasmar así una orientación, regulación y reforma de la educación, con la participación de los educadores del país. Su eje en la formación del ciudadano que Colombia requiere para lo que se impone la transformación de la educación, las instituciones escolares, la enseñanza y el aprendizaje tiene en la participación un puntal estratégico. Aparte de los componentes pedagógicos, de formación de docentes, financieros y administrativos, promueve la generación de sistemas nacionales de evaluación, acreditación e información como mecanismos que contribuyen a mejorar la calidad de la educación. Estos sistemas se proponen como instrumento de conocimiento que posibilita la construcción de proyectos, programas y estrategias para la cualificación del proceso pedagógico, de la actividad del maestro, del funcionamiento de la institución educativa, del desempeño y logro de sus actores y del resultado de usar determinados materiales de enseñanza. Con ello se garantizaría al Estado, la sociedad y la familia el cumplimiento de la función asignada a la educación con los requisitos de calidad que disponen la ley, los proyectos educativos institucionales y las particularidades de atención a los estudiantes en los distintos contextos socioeconómicos de procedencia. Se espera, finalmente, que el sistema aporte información confiable, a distintos niveles, para la toma de decisiones de política y para la investigación social.

Este marco con sus disposiciones se añaden a los cambios que venían gestándose en el Ministerio de Educación Nacional –MEN- donde en 1988 mediante la Ley 24, al crearse la división de control de calidad, se establece el compromiso de la misma con la evaluación de la calidad de la educación, la organización de un banco de pruebas y de evaluación, el diseño de parámetros para evaluar las instituciones y elaborar programas y planes educativos. De otra parte, en 1989, en el marco del plan de universalización de la educación básica primaria, con un empréstito del Banco Mundial, se recomienda al país evaluar el

aprendizaje escolar mediante "pruebas sistemáticas". Posteriormente, el gobierno de entonces incluye como prioridad en el plan de apertura educativa (1991-1994) el establecimiento del sistema nacional de evaluación de la calidad en la educación primaria, secundaria y superior, con la respectiva decisión de dedicar recursos gubernamentales para esta actividad<sup>2</sup>.

Hay un tono triunfalista en los educadores representados por la Federación Colombiana de Educadores –FECODE- al referirse a la Ley 115: “La reforma educativa enfrenta problemas concretos de la educación colombiana y se proyecta más allá de la situación existente. En primer lugar el problema financiero... En segundo lugar el problema administrativo... En tercer lugar, el problema académico... En cuarto lugar, la amenaza de política liberal... En quinto lugar, el plan de apertura educativa... En resumen, la política neoliberal del gobierno de Gaviria tenía todo listo para municipalizar y privatizar la educación. Partía de la concepción de que el servicio educativo era una mercancía sometida a las leyes del mercado, de la oferta y la demanda, del costo-beneficio y pretendía dejar en manos de la comunidad, cada vez en mayor medida, su financiación por intermedio de la delegación de funciones en las mismas instituciones, abandonadas a su propia suerte” (FECODE, 1994: 8).

Con las anteriores orientaciones se extiende en el país la idea de establecer un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Según la Universidad Nacional (1998) son cuatro los momentos que marcan los antecedentes y la evolución de las pruebas de evaluación de logros a nivel nacional.

El primer momento es el de los antecedentes a la constitución del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Así, para dar inicio a la realización de un sistema de evaluación, recomendado desde 1980, el MEN, con apoyo de Colciencias, adelantó, con la participación del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional y del Instituto SER de Investigación, un estudio para definir las bases y recomendaciones orientadas a establecer un sistema nacional y regional de evaluación (Colciencias, MEN, CES e Instituto SER de Investigación, 1990 En Alcaldía Mayor Santafé de Bogotá D.C- Secretaría de Educación- Universidad Nacional. *Evaluación de Competencias Básicas en el Distrito Capital*. Colombia 1998-2000. Bogotá, cd-rom). Las conclusiones y sugerencias aportadas por este estudio permitieron adelantar una experiencia de evaluación piloto en los departamentos del *eje cafetero*, con el apoyo de docentes de educación básica primaria, que buscaba conocer el comportamiento de la zona frente al diseño, aplicación y validación de instrumentos de evaluación para las áreas de lenguaje y matemática. En esta primera experiencia, dada la falta de tradición en este tipo de evaluaciones, se identificaron dificultades en el diseño mismo de los instrumentos: no se demarcaban claramente niveles de logro, no eran claros los logros mínimos por grado y no se cumplía con las especificaciones de pruebas con referencia a criterios. De otra parte, se consideraba problemático que los docentes fueran juez y parte en las evaluaciones. En consecuencia, esta experiencia sirve de base para una

---

<sup>2</sup> Entre las medidas formuladas por el plan para mejorar la calidad de la educación se encuentra la de “establecer un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria, secundaria y superior, con base en pruebas cognitivas a los estudiantes, aplicadas anualmente” (DNP, 1991 En Bustamante y Jurado. La evaluación oficial del área de lenguaje. Revista educación y cultura. No 33. 1994).

nueva etapa en la conformación del sistema de evaluación y en la consolidación de una metodología de evaluación externa a las instituciones.

Los aprendizajes en el diseño de instrumentos y en su aplicación permitieron avanzar hacia el segundo momento: primera aplicación de pruebas nacionales de logro, en 1991, en colaboración con el Servicio Nacional de Pruebas –SNP- del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-. El MEN empieza a llamar SINECE a su sistema de evaluación de la calidad de la educación. En colaboración con el Servicio Nacional de Pruebas (SNP) y el Instituto SER de Investigación, conforma un equipo para iniciar el desarrollo de una evaluación nacional. Antes de diseñar pruebas nacionales, se identificaron y analizaron, con apoyo de expertos del SNP, instrumentos de evaluación de otras instituciones con tradición internacional en medición, como el *educational testing service -ETS-*, aunque no se adoptó ninguno de ellos. Se decidió a constituir equipos encargados del diseño de pruebas de logro en tercer grado, en las áreas de matemática y lenguaje y de su posterior aplicación. Estos instrumentos se acompañaron de un instrumento exploratorio de desarrollo personal y social y de un conjunto de instrumentos para identificar factores asociados al logro escolar. Las pruebas de quinto grado, para las mismas áreas, fueron diseñadas por el SNP. La aplicación y posterior análisis de la información fue hecha por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- con el apoyo del Instituto SER de Investigación y de expertos del MEN. En el año de 1992, el MEN presenta, en un foro nacional y varios foros regionales, los primeros resultados de la evaluación y publica varios documentos sobre el particular (MEN 1992, 1993)<sup>3</sup>.

El tercer momento lo constituye un nuevo diseño de las pruebas, en 1993, para una aplicación muestral que permita la periodicidad en la medición del estado de la educación. En este año el MEN se decide a hacer una nueva aplicación de pruebas, en concordancia con la periodicidad que se había previsto; esta vez la aplicación se realiza con una muestra de instituciones de todo el país. Para esta aplicación se contó con un conjunto de pruebas unificadas y elaboradas por un mismo equipo dentro del SNP. En efecto, para este fin se reconstituyó el grupo del ICFES, al considerar que la continuación del proceso de evaluación tenía que inscribirse necesariamente en una propuesta de investigación y que, por lo tanto, tendría que partir de experiencias de investigación. En el equipo que elaboró las pruebas, tanto de matemáticas como de lenguaje, participaron profesores universitarios, profesores de centros educativos y técnicos del SNP<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Estos primeros resultados señalan que “los alumnos de los grados tercero y quinto no muestran, en su mayoría, logros que reflejen el nivel educativo en el que se encuentran ubicados. Los resultados indican que los estudiantes logran en matemáticas un buen nivel en lo que se refiere a la solución de algoritmos usuales, pero fallan en la resolución de problemas. En el área de lenguaje, los estudiantes logran decodificar los signos gráficos que constituyen el texto escrito. Sin embargo, en la deducción de conclusiones, la elaboración de inferencias y la adopción de posturas frente a la información incluida en el texto” sus logros no son satisfactorios (MEN, 1992). La información permite discriminar los logros de acuerdo con la ubicación de las instituciones. Se señala que en relación con las diferencias entre las escuelas públicas y privadas se observan mejores niveles generales de logro para las escuelas privadas localizadas prácticamente en la zona urbana. (SED, s f).

<sup>4</sup> Hacia finales del año 1997, el MEN edita los segundos resultados de esta aplicación, amplía la fundamentación teórica de las pruebas y publica, inclusive, fragmentos de las pruebas aplicadas en el año 1993. Cabe destacar en estas publicaciones (ocho documentos del SINECE), el análisis de la parte abierta de

El cuarto momento se refiere a la evaluación de programas especiales: Programa de Ampliación de Cobertura –PACES- y Plan de Universalización de la Básica Primaria. Aprovechando la experiencia adelantada en el país en materia de evaluación del logro escolar, en el año de 1994, el programa de ampliación de cobertura y mejoramiento de la educación secundaria (PACES), junto con el MEN y el SNP, elaboraron una propuesta para la evaluación de logros en matemáticas. La propuesta sustentaba, entre los aspectos más importantes, que a través de la formulación y solución de problemas podrían determinarse niveles de logro de la competencia matemática de los estudiantes; en esta perspectiva, se quería destacar cómo la complejidad de un problema depende tanto de la complejidad de los diferentes aspectos del sistema conceptual en el cual se enmarca, como de los aspectos lógico-lingüísticos presentes en su formulación. Se consideran cuatro aspectos como fundamentales de los sistemas conceptuales de las matemáticas: el sintáctico, el semántico, el pragmático y el argumentativo. En esta prueba, la resolución de problemas no se toma como nivel de logro sino como el instrumento que permite explorar la competencia matemática. De esta manera, PACES aplicó pruebas para determinar los niveles de logro de la competencia matemática de sus estudiantes.

A su vez, en el año de 1997, el MEN se propuso evaluar el impacto del "plan de universalización de la educación básica primaria", mediante el análisis de información sobre factores asociados, gestión, actitudes-valores y logro (este último en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias). Así, durante el segundo semestre de 1997 se diseñaron instrumentos en tal sentido, que luego fueron aplicados a niños de tercero y cuarto grado en todo el país. Encargada de la evaluación en el área del lenguaje, la Asociación Colombiana de Semiótica conformó un equipo de investigadores que venían participando en el SINECE, en la misma área y en el mismo nivel educativo. El equipo diseñó instrumentos para una aplicación piloto en el municipio de Chiquinquirá (zonas rural y urbana), en julio de 1997, con el fin de construir el instrumento definitivo que se aplicó durante la evaluación de impacto del plan de universalización y que quedó conformado por 19 preguntas de comprensión lectora y una de producción escrita. Las hipótesis que los expertos pusieron a prueba tenían relación con las prácticas de lectura y escritura en la educación básica, en el marco del enfoque que sobre el área se ha venido considerando como pertinente en Colombia, desde la renovación curricular (MEN, 1984) hasta los indicadores de logro (MEN, 1996).

En el documento de fundamentación de la prueba, se resalta que los instrumentos aplicados no son suficientes para apreciar el estado en el que se encuentra la población de niños colombianos que se evaluaron, y se destaca la necesidad de complementar los estudios estadísticos mediante otros tipos de investigación; establecer el nivel de correspondencia entre el objeto de evaluación y la medición; someter los datos a interpretaciones desde otros marcos conceptuales; y aceptar el grado de incertidumbre propio de las situaciones sociales. Por estas razones el análisis de los resultados arroja datos ‘inesperados’, lo que anima al

---

las pruebas (la producción escrita de los niños), por cuanto sobre esta parte no se había hecho ninguna elaboración en los resultados de las pruebas. En términos generales, los resultados no son muy diferentes respecto a los anteriores: muestran que los niños saben leer en el nivel literal, pero tienen dificultades para hacer inferencias y mucho más para hacer análisis crítico de los textos.

equipo a proseguir en la investigación en la perspectiva de redefinir las categorías y los instrumentos, en conjunto con las comunidades educativas e investigativas, así como hacer análisis y seguimiento de casos a profundidad.

El equipo propone poner en el centro del análisis, por un lado, la discusión teórica sobre los resultados y sus posibles interpretaciones, que, por principio, no tiene término; de esta manera, invitan a convertir los datos estadísticos en uno de los referentes para el análisis, y no aquello que lo determina. Por otro lado, se plantea focalizar la atención en el proceso de análisis en la interlocución con las comunidades educativas e investigativas, lo cual no se logra clasificando niños, escuelas y maestros entre malos, regulares y buenos, insistiendo en lo deficitario o desconociendo las dificultades culturales y sociales.

En el año de 1997 la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica (CDEB), hoy Corpoeducación, mediante convenio con el MEN, elaboró una prueba dentro del marco del proyecto diseño de una estrategia para la capacitación de docentes en servicio; en el proyecto se considera como aspecto importante el diagnóstico de la situación educativa mediante el análisis de los logros académicos de los niños en las áreas básicas (Castaño, Forero, Baquero y Poveda, 1994). El instrumento del grado tercero constó de 17 preguntas y el del grado quinto de 20. Fue diseñado para ser resuelto individualmente sólo en un día de aplicación y en un tiempo aproximado de 90 minutos.

La prueba se centró en la evaluación del sistema conceptual de los números naturales. Todos los ítems hacían referencia a los siguientes temas: manejo de problemas aditivos; manejo de problemas multiplicativos; manejo de problemas aditivo-multiplicativos (sólo en quinto grado); manejo del sistema de numeración decimal; formulación de problemas e interpretación de enunciados. No se incluyeron aspectos del sistema conceptual de los números naturales como las relaciones de orden aditivo y multiplicativo, la capacidad de cálculo mental y la estimación numérica, pues aunque hacen parte del sistema conceptual de los números naturales, el tipo de instrumento no permitía una observación sobre los procedimientos asociados a estos aspectos. Tampoco se incluyeron aspectos relativos a la potenciación y a la proporcionalidad por considerar que aún en grado quinto estos conceptos no se han asimilado.

En opinión de algunos investigadores que han participado activamente en estos procesos de construcción del sistema de evaluación de la calidad, llamado actualmente SABER, la intención que lo guía es la siguiente: "...partimos de un Sistema Nacional de Evaluación que debería diluirse en la creación de Sistemas Regionales de Evaluación, que, a su vez, se diluyan en una cultura de la evaluación basada en la autonomía real del maestro ejercida, a su vez, en proyectos de innovación y en procesos de investigación. Ya el hecho por el cual equipos conformados por maestros en ejercicio (además de personal del MEN y del ICFES) tuviera en sus manos parte de la elaboración de la prueba, establece un comienzo de reconocimiento a las innovaciones pedagógicas y al protagonismo del maestro" (Bustamante y Jurado, 1994: 45).

Actualmente SABER realiza pruebas muestrales de competencias de los estudiantes e identifica los factores asociados al logro de los desempeños demostrados por los

estudiantes. El sistema aporta información para los padres, estudiantes e institución y pretende influir en las políticas globales y en el mejoramiento de las instituciones escolares.

Esta introducción tiene por objetivo mostrar el proceso seguido para construir una tradición en evaluación y cómo también cuando el Distrito Capital hace su planteamiento sobre la evaluación de competencias básicas, la experiencia acumulada le sirve de base a sus formulaciones, conceptualizaciones y decisiones.

## **1.2. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL DISTRITO CAPITAL**

Desde 1998 la Secretaría de Educación Distrital (SED) inicia el proceso de evaluación de competencias básicas y ciudadanas considerado uno de los proyectos centrales del área estratégica de mejoramiento de la calidad de la educación. La Secretaría de Educación Distrital recogió las lecciones aprendidas con el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación –SABER- y formuló la evaluación censal de competencias básicas<sup>5</sup>. Adicionalmente, la formulación del proyecto fue resultado de la discusión realizada por parte de la SED a través de foros y consultas.

### **1.2.1. El plan sectorial de educación 1998-2001**

La administración distrital del trienio 1998-2001 formula el plan de gobierno “Por la Bogotá que queremos” en cuyo plan sectorial de educación establece que la medición de resultados de los estudiantes hace parte de su búsqueda de “Calidad de la educación: mejorar los resultados de la acción educativa” (SED, 1998: 34).

“Con el fin de elevar los estándares de calidad y dirigir las acciones e incentivos para el mejoramiento, se pondrá en marcha en todas las instituciones, a partir del segundo semestre de 1998, una evaluación anual a los alumnos de 3º, 5º, 7º y 9º grados, mediante la aplicación de pruebas de matemáticas, español y ciencias, así como de instrumentos que permitan captar el grado de desarrollo de valores de los estudiantes” (SED, 1998: 35).

“Las acciones del Plan en materia de calidad se dirigirán a mejorar los resultados de la acción educativa, definidos en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas” (SED, 1998: 34).

De la misma manera, la evaluación del desempeño en competencias básicas es considerada “uno de los instrumentos más valiosos para conocer el estado de los resultados de la educación en un momento dado y monitorear sus avances en el tiempo” (SED, 1998: 35); según se afirma, esta evaluación entra a reemplazar a la evaluación de aptitudes o conocimientos (Torrado, 1998) y, desde este momento, ingresa a las instituciones educativas, se extiende su uso en educación e impacta el trabajo de los maestros.

### **1.2.2. El plan sectorial de educación 2001-2004**

Cuando se formula este plan sectorial, en el marco del programa de gobierno del alcalde Mokus, ya se han hecho varias aplicaciones de las pruebas de competencias básicas. Estas aplicaciones sucesivas en 3º, 5º, 7º, y 9º, en las áreas de lenguaje matemáticas y ciencias, avalan con sus resultados la afirmación contenida en el plan de que “la calidad de la educación ha mejorado en la ciudad”. “Sin embargo –continúa- y aún cuando en el año 2000 los promedios de logro en primaria en competencias básicas de lenguaje y matemáticas superaron los observados en 1998, todavía no se han alcanzado niveles

---

<sup>5</sup> La evaluación de competencias también se difundió, posteriormente, a otras unidades territoriales del país, como por ejemplo Manizales, Medellín y Pasto.

satisfactorios” (SED, 2001: 26). Por tanto, se propone mejorar “La capacidad de saber y hacer de los estudiantes de Bogotá, expresada en mayores niveles en las competencias básicas de lenguaje, ciencias y matemáticas, fortaleciendo a las instituciones escolares de manera que la ciudad logre como mínimo un promedio de 180 puntos (en una escala de 1 a 306) y que todas las instituciones superen los 100 puntos en las pruebas de logro” (SED, 2001: 33).

Una de las estrategias para lograr este propósito es la “evaluación sistemática y difusión de resultados”: “La secretaria continuará aplicando sistemáticamente la prueba de valores y de competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, en todas las instituciones públicas y privadas del Distrito. Se levantará la línea de base para medir las diferencias de género en el logro de competencias básicas y valores, y se actuará sobre los resultados, teniendo en cuenta experiencias internacionales” (SED, 2001: 33).

### **1.3. SIGNIFICADO DE EVALUAR PARA EL DISTRITO CAPITAL**

En la iniciativa de evaluar las competencias básicas de los estudiantes del Distrito Capital participó activamente la Universidad Nacional, quien se responsabilizó de la definición, justificación y marco teórico de la evaluación así como del diseño de las pruebas y buena parte de la formación que acompañó el proceso posterior de explicación y búsqueda de comprensión de los resultados por parte de los directivos y maestros de las instituciones escolares. Vale la pena destacar el sentido atribuido a evaluar por los profesionales de la Universidad Nacional así como su concepto de competencia.

#### **1.3.1. Fundamentos de la evaluación**

Algunos documentos de quienes han ayudado a construir el sentido de la evaluación de competencias entienden la evaluación como un acto valorativo que, como tal, “tiene una tendencia y, por tanto, es inevitable que la imagen captada por la evaluación sea deformada”. En esta medida “Los evaluadores buscan darle objetividad a sus miradas subjetivas, concederle realidad a sus deseos” (UN, 1998: 1).

“Evaluar, tener una construcción valorativa para ordenar el mundo, presupone un fundamento común antropológico (le pertenece a la humanidad entera); tiene, sin embargo, una perspectiva social y comunitaria, y una definición última personal” (UN, 1998: 1).

La evaluación es un acto de significación: “A la interpretación que hacemos de la realidad desde la imagen construida con nuestro instrumento valorativo, la llamamos significación, y ella constituye el propósito de la evaluación. Mas, la clave de ello radica en el proceso de creación y jerarquización de los valores, en ese proceso histórico-cultural y psicogenético de la cultura: de lo humano” (UN, 1998: 1).

Con lo anterior se explicita desde una perspectiva académica la ausencia de pretensión de objetividad que tiende a caracterizar ciertas miradas de la educación y de sus resultados. Como cualquier otro conocimiento social el de la evaluación es un conocimiento construido que depende de los marcos y orientaciones con los cuales se oriente.



Además, se afirma que la evaluación y los instrumentos que de ella se derivan permiten la construcción de un conocimiento para orientar futuros proyectos en educación y así contribuir a mejorar su calidad e impulsar procesos de innovación (UN, 1998: 2). Este carácter formativo de la evaluación le exige, como se lo ha propuesto que los resultados de las pruebas se den a conocer ampliamente, como una oportunidad para el mejoramiento de la calidad en educación en Bogotá.

Podría decirse que el punto de partida de la evaluación no es búsqueda del conocimiento que se producirá para producirlo y difundirlo posteriormente sino que se predetermina que la información a generar es aquella que permita determinar el estado en que se encuentran las adquisiciones escolares de los estudiantes. De otra manera se hubiera preguntado ¿qué quieren saber los maestros o los actores de las instituciones educativas o el público en general? para compatibilizar sus intereses con las respuestas a esta pregunta y así hacer converger el sistema hacia la producción de una información que los actores requieren y garantizar su uso. La evaluación es una decisión de arriba hacia abajo aunque su sentido esté marcado por características (formar, mejorar, dar cuenta, promover una cultura, producir información, establecer calidad) que implican un uso extendido de los resultados producidos.

### **1.3.2. Las competencias básicas**

**1.3.2.1. Qué son competencias básicas.** El concepto de competencias se ha tomado, en un primer lugar, del lingüista Noam Chomsky (Quintana, 2000), el cual plantea: “que todos los individuos como parte del proceso de crecimiento y socialización se apropian, meten dentro de sí el mundo que los rodea; esta apropiación es llamada representación interna de la realidad que interioriza un individuo dependiendo de su contexto en el cual se encuentra inmerso”.

En el campo educativo, según Torrado (1998), se tienen varios conceptos sobre competencia, algunos de los cuales tienen que ver con:

- Es extendido a actividades de tipo no lingüístico, para enfatizar en el desarrollo de las potencialidades del sujeto, a partir de lo que aprende en la escuela. A la educación le interesa todo aquello que el estudiante pueda hacer con los saberes e instrumentos que ella le brinda.
- Es esencialmente un tipo de conocimiento ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van más allá de la memorización o la rutina. Se trata de un conocimiento derivado de un aprendizaje significativo.
- Se asume que las competencias se desarrollan o se complejizan con el impacto de la acción educativa. La mente antes y después de la escuela.
- Aporta elementos para la renovación de la enseñanza y por tanto para la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares. Orienta cambios en las prácticas de evaluación.

Para la SED y el equipo de la Universidad Nacional la manera como se ha definido la competencia en cuanto a saber hacer frente a una tarea concreta supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción establecida entre el individuo y la tarea, y no siempre son conocimientos, saberes y habilidades dados de antemano. Este carácter productivo de la competencia hace que se la considere un fenómeno individual, social y cultural.

La competencia está lejos de ser identificada con una aptitud, que se acerca más al concepto mismo de inteligencia, por cuanto no es una capacidad fija que unos estudiantes poseen y otros no. Antes bien, encierra la idea de desafío y reto que tiene para el alumno enfrentarse con una tarea que hace emerger y desarrollar la competencia. Desde esta perspectiva la competencia está signada por el significado o sentido que el sujeto atribuye a la actividad evaluada y que le permite responder a ella preactivamente.

**1.3.2.2. Tipos de competencia básica.** Para cada área existen diferentes tipos de competencia. Las asociadas con el campo del lenguaje, o sea las que harían parte de una competencia significativa son:

- Competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas (sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas) que rigen la producción de enunciados lingüísticos.
- Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (micro) y a los textos (macro). También está asociada con el aspecto estructural del discurso (jerarquías semánticas de los enunciados y uso de conectores) y con posibilidad de reconocer y seleccionar diferentes tipos de textos según las intencionalidades discursivas).
- Competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación.
- Competencia pragmática o sociocultural referida al conocimiento y uso de reglas contextuales y variables del contexto (componente ideológico y político detrás de los enunciados). Al igual que los códigos sociolingüísticos como los llama Bernstein son parte de esta competencia.
- Competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego los saberes con que cuentan los sujetos en sus actos de significación y comunicación. Son saberes construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el entorno local y familiar.
- Competencia literaria entendida como el reconocimiento directo de un número significativo de obras que permite un saber (surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas), saber que se pone en juego en los procesos de interpretación y producción de textos (UN: 1998: p.34 y 35).

En matemática se evalúan los siguientes tipos de competencia, por ejemplo:

- el nivel de ejecución mecánica de algoritmos (capacidad para repetir un procedimiento y un algoritmo o una fórmula estándar)
- el nivel de comprensión de conceptos (comprensión del esquema matemático subyacente a una situación), y
- el nivel de solución de problemas (habilidad para reinterpretar una información inicial con el objeto de plantear una estrategia de solución, aplicarlo mediante diversos tipos de esquemas y luego verificar la solución).

Pero también se evalúa: el recuerdo, la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis con relación a la solución de problemas, así:

- **Recuerdo:** capacidad de usar y disponer la información apropiada en el momento de resolver un problema, haciendo uso de la memoria, la evocación y el reconocimiento.
- **Comprensión:** capacidad de integrar en un todo la información con que se cuenta, ya sea como simple traducción (cambio de lenguaje o de forma de comunicación), como interpretación (establecer relaciones, poner en interacción distintas partes de la información, dar unidad al contenido de la comunicación, tomar decisiones acerca de la relevancia y jerarquía de la información para usarla) y como extrapolación (explicitar conclusiones, consecuencias, corolarios y efectos del enunciado, ir más allá de la información que se tiene pero basado en ella).
- **Aplicación:** Capacidad de transferir el conocimiento integrado y producto de la comprensión a otros problemas teóricos o prácticos.
- **Análisis:** Capacidad de fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, determinación de sus relaciones, reconocimiento de las reglas que rigen su integración. Este proceso puede tener lugar con los elementos, las relaciones y los principios de organización
- **Síntesis:** capacidad de reunir aquello fragmentado y así formar un todo que es mucho más que la suma de sus partes.
- **Evaluación:** Capacidad para formular juicios usando criterios y pautas establecidos que permitan superar la mera opinión.

### ***1.3.2.3. Niveles de las competencias básicas***

La discusión internacional (Ravela, 2003) debate sobre los niveles de clasificación de los estudiantes. En general se encuentran de manera generalizada dos métodos para hacerlo, con sus respectivas críticas que señalan sus ventajas y sus dificultades.

En primer lugar, la clasificación de los alumnos en niveles de desempeño altos, medios o bajos (o en cualquier otro número de categorías de orden jerárquico que se decida) puede

proceder por la vía de establecer puntos de corte con respecto al número de preguntas que el total de estudiantes responde o no correctamente, de tal manera que son los mismos resultados de la aplicación de los instrumentos los que determinan esos niveles. La clasificación se configura, entonces, de acuerdo con las mismas características de los grupos poblacionales en términos de los desempeños reportados en las respuestas a la prueba aplicada. Esta manera de clasificar plantea críticas pues con ello se corre el riesgo de que la prueba se adecue siempre a lo que los alumnos saben y no a lo que se supone deberían saber o a lo que se considere fundamental y básico que ellos sepan.

En segundo lugar, como queda indicado a partir del modo anterior de proceder, la clasificación se elabora con base en los cortes que establecen lo que se espera que los estudiantes sepan de acuerdo con el currículo, los estándares o los fines mismos de la educación. De esta manera los estudiantes obtienen puestos acordes con el número de preguntas respondidas correcta o incorrectamente en cada nivel, de acuerdo con los cortes que se establecieron para ello. Esta forma de apuntar a la determinación de niveles es criticada por la ausencia de criterios normalizadores de acuerdo con las características propias de población. En este sentido, lo que hace bueno a un método es el aspecto crítica del otro y viceversa.

Así como lo plantea Ravela (2003) puede decirse que un aspecto clave de la política de evaluación consiste en decidir si los niveles de desempeño de los alumnos se establecen en función de lo que la sociedad y la SED esperan que ellos sean capaces de hacer o si se establecen en función de la distribución real de las capacidades de los estudiantes.

Estas decisiones son fundamentales en la construcción de la evaluación porque se relacionan directamente con *qué se evalúa*. Detrás está la decisión relacionada no sólo con qué áreas evaluar, con la cual se otorgan prioridades a un sistema educativo sino dentro de esas áreas qué evaluar. Esta compleja decisión aboca a toma de posiciones fundamentales para la evaluación que, a su vez, marcan el destino de un sistema educativo puesto que la evaluación en sí misma, por causa de estas decisiones es portadora de estándares. Esto significa que existirá la tendencia en los actores educativos a centrar la atención en aquello que evalúa un sistema, por encima de lo que considera importante y necesario que los estudiantes sepan, a no ser que ambos coincidan. Para la SED (1998k) el lenguaje y la matemática son competencias consideradas básicas en el mundo escolar y se pueden considerar indispensables para que el estudiante lleve a cabo los aprendizajes posteriores. Por ello se evalúan.

Los niveles de competencias que se han tenido en cuenta a nivel general, según Bogoya (1998), coordinador del proyecto de evaluación de competencias básicas en la Universidad Nacional están guiados por el primer modelo y son:

- Primer nivel: hace referencia al reconocimiento e identificación de los distintos elementos y objetos propios de cada sistema de significación. Da razón de la apropiación de un conjunto de herramientas que le permiten a alguien empezar a defenderse y que es necesario asimilar para iniciar un desarrollo escolar o formal. Es indispensable aprender una serie de códigos de cada sistema de significación. En

este nivel el estudiante distingue los códigos (letras, números, símbolos) y sus reglas de combinación. Se espera que en este nivel se ubique el 100% de los estudiantes.

- Segundo nivel: tiene que ver con el uso comprensivo de los elementos de ese sistema de significación. Es un nivel de mayor exigencia y elaboración conceptual que el primero: además de tener asimilado el código, es pertinente utilizarlo con un sentido, es decir, hay que poner en escena, en práctica, aquello que se ha adquirido, en contextos situados, sean cotidianos o hipotéticos y, preferiblemente, nuevos. En este nivel el estudiante usa los códigos comprensivamente, o sea los aplica en situaciones reales o hipotéticas, preferiblemente nuevas. Se espera que en este nivel se ubique el 80% de los estudiantes.
- Tercer nivel, tiene que ver con el control y posicionamiento, con la explicación del uso. Este es un nivel mucho más profundo que los anteriores, porque no solamente requiere la utilización con sentido de elementos y objetos propios de cada lenguaje sino hay que entender porqué se utilizan así y qué razones permiten argumentar cada puesta en escena. Se trata de un nivel superior, en el que la persona toma distancia y puede lanzar un juicio. El tipo de juicio que se toma con las generalizaciones y que pueden discriminar en un momento determinado qué zona se toca y cuál no, es el que tiene que ver con el uso que se hace de ciertos códigos que además, pueden ser explicativos y valorativos. En este nivel hay que comprender el estatuto de comportamiento interno, porque si no se comprende, no puede darse razón de él. En este nivel el estudiante explica por que usó los códigos así, en esa situación, argumentando sus razones. Se espera que en este nivel se ubique el 60% de los estudiantes.

Algunos ejemplos para las distintas áreas permiten aclarar cómo se concretan los niveles.

- Para la competencia comunicativa entendida como la pertinencia de la significación en contextos auténticos de comunicación (cf Tabla No. 1).

**Tabla No. 1**  
**Nivel de competencia comunicativa en lenguaje**

Niveles	Competencia para...
Uno	Reconocer el lenguaje escrito convencional y la imagen como sistemas de significación, compuestos de signos y reglas.
Dos	Comprender el uso de lenguaje en diferentes contextos, reconociendo las intencionalidades imbricadas de los interlocutores.
Tres	Comprender la función que cumplen los diferentes elementos de la comunicación, para situarse de manera crítica frente a los discursos.

Fuente: SED, 1998k

- Para la competencia textual entendida como la comprensión y uso de variantes textuales como macro unidades comunicativas son (cf Tabla No. 2):

**Tabla No. 2**  
**Niveles de competencia textual en el área de lenguaje**

Niveles	Competencia para...
Uno	Reconocer las reglas de organización de los textos, sean orales o escritos.
Dos	Comprender y producir diferentes tipos de textos, según determinadas finalidades comunicativas.
Tres	Comprender los procesos de producción textual y de comprensión lectora.

Fuente: SED, 1998k

- De la misma manera para matemáticas los niveles de competencia significativa entendida como la comprensión de los diferentes dominios conceptuales: numérico, métrico y geométrico; de la probabilidad y la estadística y del álgebra escolar son (Cf Tabla No. 3):

**Tabla No. No. 3**  
**Nivel de competencia significativa en el área de matemáticas**

Niveles	Competencia para...
Uno	Reconocer, distinguir y describir objetos matemáticos: atributos, propiedades y operaciones.
Dos	Usar conocimientos y procedimientos para contrastar, clasificar y conjeturar resultados matemáticos y establecer relaciones entre diferentes representaciones.
Tres	Construir modelos, hacer generalizaciones, argumentar e inventar y resolver problemas

Fuente: SED, 1998k

- En el área de ciencias naturales los niveles de competencia teórico explicativa entendida como la comprensión de diferentes dominios conceptuales como: ecología y seres vivos, química, física, la tierra y el universo, son (Cf. Tabla No. 4):

**Tabla No. No. 4**  
**Niveles de competencia teórico explicativa y procedimental y metodológica en el área de Ciencias Naturales**

Niveles	Competencia para
Uno	Reconocer y distinguir los conceptos y formas de representación propias de una determinada ciencia.
Dos	Establecer relaciones entre hechos, conceptos y sus representaciones y en particular entre el concepto de magnitud y los procesos de medición.
Tres	Imaginar, anticipar y crear situaciones hipotéticas, con base en el conocimiento de las ciencias.

Fuente: SED, 1998k

### **1.3.3. Competencias ciudadanas**

**1.3.1. Qué son competencias ciudadanas.** Por su parte, las competencias ciudadanas son definidas como “el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004). Las competencias ciudadanas se enmarcan en la búsqueda de ciudadanos que contribuyen activamente a la convivencia pacífica, participan responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respetan y valoran la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o en el nivel internacional.

En el contexto de las competencias ciudadanas, explica Enrique Chaux (MEN, 2004), se trata de poder desarrollar esas habilidades, la capacidad de relacionarse con otros, de construir una sociedad más pacífica en la que se acepten las diferencias y sea posible vivir y construir a partir de esas diferencias. Una sociedad más democrática en la que todos puedan participar en la toma de decisiones sobre lo que ocurre, así como en la construcción de las normas que la guían, para lo cual es indispensable comprender su sentido y la manera de participar en su construcción.

“Hay que entender que podemos encontrar metas comunes y que nos podemos poner de acuerdo en la forma de conseguir lo que queremos”, señala Rosario Jaramillo (MEN, 2004), y además, agrega Chaux (MEN, 2004): “aprender a manejar las situaciones en las cuales los intereses de uno aparentemente están en contra de los de otros, por lo cual surgen conflictos. Hay que manejar esos conflictos sin violencia, encontrando acuerdos de beneficio mutuo, sin vulnerar las necesidades de las otras personas, convirtiéndolos en oportunidades para el crecimiento. La idea de este trabajo es, en parte, identificar esas competencias para que en la institución escolar y en el resto de ámbitos sociales se puedan desarrollar y trabajar”.

Lograr este cometido requiere tener la oportunidad de participar en las decisiones que atañen a todos, “para que se pueda reflexionar sobre lo que pasó, sobre los efectos que produjo la decisión, entender las razones por las que se actuó de determinada forma, porque es una negociación entre mis intereses y los de la otra persona”, subraya Rosario Jaramillo (MEN, 2004). Es una negociación que hay que aprender a hacerla todos los días y encontrar el beneficio general.

#### **1.3.2.2. Cómo se evalúan las competencias ciudadanas**

En el caso específico de las competencias ciudadanas, los estándares establecen lo que los estudiantes deben saber, y saber hacer, para poder participar constructivamente en una sociedad democrática. Se refieren a saber interactuar de manera que promuevan la convivencia y el respeto a los derechos humanos y que contribuyan al bien común.

Dichos estándares se formulan para grupos de grados, desde primero hasta undécimo, tomando en cuenta los ámbitos de: 1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. De la misma manera

están organizados los estándares de competencias ciudadanas. Se entiende que existen múltiples intersecciones entre ellos, pero que al separarlos se comprende mejor el panorama de las competencias ciudadanas.

Dentro de los tipos de competencias básicas y ciudadanas según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) están las siguientes: cognitivas, emocionales, comunicativas, algunos conocimientos y competencias integradoras que, como su nombre lo indica, básicamente articulan en la acción, a todas las demás.

A manera de ejemplo los investigadores postulan: “cuando uno está enfrentado a un conflicto, resolverlo de manera constructiva, pacífica y creativa requiere de muchas competencias. Requiere de la capacidad mental de ‘ponerse en los zapatos’ de las otras personas involucradas en el conflicto, estén o no presentes. Esa es una competencia cognitiva, la toma de perspectiva. Demanda también de competencias emocionales: poder reconocer mi propia rabia, el momento en que me puede llevar a hacerle daño a otro, o a mí mismo, y tener un manejo sobre ella. Las competencias comunicativas, como poder escuchar y comprender lo que otras personas me están diciendo, son fundamentales. Es también transmitir sin agresividad los propios puntos de vista. La idea es que es competente la persona que no se queda callada, que dice lo que piensa, que lucha por lo que cree, pero lo hace de manera cuidadosa, sin hacerle daño a los demás; eso es asertividad. Así mismo, se requieren ciertos conocimientos sobre la dinámica de los conflictos; para resolverlos de manera constructiva, creativa y pacífica, hay que integrar todas las competencias” (MEN, 2004).

#### **1.4. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

Entre las características que se reseñan a continuación están las siguientes: cómo se miden las competencias, cómo se establecen los niveles de competencias básicas, qué se evalúa cuando en competencias ciudadanas, cuáles son las principales características de los instrumentos de evaluación o pruebas y de los resultados obtenidos a través de ellas.

##### **1.4.1. La medición de la competencia**

Según la SED (SED, 1999k) las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o realizaciones en los diferentes campos de la actividad humana. La competencia como tal no es medible directamente. Una prueba elaborada con base en las competencias es una prueba que contiene los desempeños que se esperaría un estudiante reportara y desarrollara enfrentado a ella, dado el grado en que se encuentra. De esta manera el resultado de la prueba es un indicador de la competencia, no la competencia misma, lo que no significa que no lograr el resultado signifique o sea leído como ausencia de la competencia o de lo que se esperaba (SED, 1999k: 7). De esta manera se entiende que el resultado obtenido por los estudiantes en las pruebas aplicadas permite hacer inferencias sobre el saber hacer en relación con el tipo de problemas presentados en dichas pruebas.

No obstante para elaborar las pruebas que miden las competencias básicas es necesario definir las y ello se hace por áreas, que se conforman por niveles, que corresponden a



diferentes categorías de competencias (SED, 2001). Al evaluar competencias básicas la SED considera que evalúa las áreas de lenguaje y matemáticas en términos de comprensión de lectura, capacidad de expresar por escrito ideas con sentido y resolución de problemas utilizando operaciones y signos matemáticos, por considerarlas fundamentales -por simples que parezcan- para desempeñarse con éxito en la vida escolar y en el mundo laboral.

A quien se evalúa en definitiva es al estudiante, no al docente ni al proceso educativo ni el uso de materiales. Además se evalúa del estudiante los desempeños obtenidos en los distintos niveles en que se han configurado para las distintas áreas. A su vez, la especificidad de la definición de competencia permite afirmar que se evalúa cuánto es capaz de hacer el estudiante y no cuánto sabe. En consecuencia, son las interpretaciones de una evaluación así orientada las que permiten hablar de las diferentes calidades: de la educación, de la enseñanza, del proceso educativo y de la institución escolar. Para llegar a estas interpretaciones son necesarios los procesos reflexivos que pueden inducirse con los resultados de los estudiantes.

#### **1.4.2. Los instrumentos o pruebas de competencias**

Los instrumentos diseñados en la evaluación de competencias pretenden reportar las habilidades de los alumnos para usar algunas herramientas simbólicas (la lectura, la escritura y la notación matemática) bajo el presupuesto de que dichas habilidades son logradas a partir de su experiencia escolar.

Las pruebas con las que se evaluaron los desempeños para determinar los niveles de competencia definidos anteriormente incluyen preguntas abiertas y cerradas, de diferente tipo de complejidad que, como lo afirma la SED (1998k) permiten hacer una aproximación al estado de apropiación o grado de desarrollo y uso que los estudiantes tienen de los sistemas simbólicos, de donde se deriva el nivel de competencia.

Los instrumentos fueron diseñados alrededor de una situación de la vida cotidiana para indagar en los estudiantes cómo utilizan el conocimiento en contextos más amplios que los brindados por las tareas o exámenes escolares. En esta medida, se indica que la prueba no puede significar o resultar en un examen artificial o un examen tradicional.

Así mismo, mediante una única prueba diseñada alrededor de tres contextos, situaciones o escenarios de la vida de la ciudad: un paradero de flotas, un campo deportivo y un paseo por el zoológico, se evaluaron las competencias básicas de los estudiantes. Aunque la mejor manera de dar cuenta de una competencia fuera la observación se hizo así por las dificultades que acarrea para una evaluación censal hacerlo de otra manera. Ya las preguntas abiertas –muy importantes de suyo- implicaban un tratamiento distinto y mayor demora en los procesos de sistematización y análisis.

Es de suponer, finalmente, que los instrumentos tienen en cuenta que todos los niños están en capacidad de enfrentarse a ellos y resolverlos de acuerdo con el grado que cursan y con el nivel de desarrollo en que se encuentran.

### **1.4.3. Medición de factores asociados**

Se entiende como los factores a los que pueden atribuirse las diferencias encontradas en los resultados de las pruebas de competencias. La SED (1998: 35 y 36) establece que: “Conjuntamente con los instrumentos de evaluación de logro se aplicará un cuestionario para determinar los factores que inciden en los resultados. Esto permitirá establecer criterios para la comparación entre instituciones y compartir experiencias exitosas. También dará lugar a identificar aquellos factores que pueden ser mejorados internamente y los que deben ser objeto de la política educativa a través de apoyos directos a las organizaciones escolares”.

### **1.4.4. Algunas características generales**

En el Distrito Capital el proceso de evaluación de competencias básicas de los estudiantes tuvo continuidad a lo largo de dos gobiernos distritales amparado en los planes sectoriales de educación que orientaron las realizaciones que esos gobiernos llevaron a cabo.

Los principales cambios que la Secretaría de Educación Distrital introduce a la evaluación que se venía desarrollando en el ámbito nacional son los siguientes:

- La Universidad Nacional de Colombia, a través de la Vicerrectoría Académica, fue la entidad encargada de la orientación del proyecto de evaluación de competencias. Para ello integra un equipo interdisciplinario de profesores y profesionales con experiencia en el área de la evaluación en las distintas áreas. Este equipo se responsabiliza del diseño y conceptualización de la evaluación así como de la elaboración de los instrumentos y posterior análisis de los resultados obtenidos.
- Se centra la medición en las competencias y no en la tradicional medida de logro o rendimiento del estudiante como alternativa para dar cuenta de los desempeños de los estudiantes. Ello implica no sólo desplazar la evaluación del manejo de contenidos al desarrollo de habilidades para usar sistemas simbólicos como el lenguaje (oral y escrito) o la matemática, en diferentes contextos y con sentido. Ello porque por competencia se entiende saber hacer frente a una tarea concreta y específica que se hace evidente cuando el estudiante entra en contacto con ella, o sea, no sólo da cuenta de cuánto saben los estudiantes sino si sus conocimientos le sirven para resolver problemas cotidianos, si son útiles en cada situación de sus vidas, aún fuera del aula.
- Se entiende la evaluación como punto de partida susceptible de perfeccionamiento: “Esta primera experiencia debe verse como punto de partida, razón por la cual será necesario su perfeccionamiento a partir del análisis de los resultados obtenidos con la primera aplicación y del debate e intercambio con la comunidad educativa, con los investigadores y con los estudiosos del tema de la evaluación, de quienes se espera un análisis crítico” (SED, 1999k: 5).

- Se pasa de evaluaciones muestrales a una evaluación censal que aporte conocimiento suficiente sobre todo el sistema educativo distrital. Así lo plantea la Secretaría de Educación Distrital: “No obstante, el carácter muestral de estas aplicaciones (se refiere a las aplicaciones que hace el MEN desde 1991) no permite que las instituciones educativas tengan a su alcance información específica sobre el desempeño de sus estudiantes y orienten sus planes de mejoramiento a superar sus problemas particulares” (SED, 1998: 35). Por tanto, se optó por aplicar pruebas censales, por cuanto se postuló que los agentes educativos sólo emprenderían acciones frente a los resultados referentes a su propio medio, y ello no se conseguiría con resultados basados en diseños muestrales.
- Se incorporan estrategias de difusión de la información con el fin de hacer públicos los resultados para la toma de decisiones de los actores educativos y promueve su uso para orientar el mejoramiento de la calidad de la educación. Este tema no había ocupado un lugar central hasta el momento.
- Se articula la evaluación a procesos dirigidos a mejorar los resultados obtenidos a través de planes de mejoramiento.
- Busca promover una cultura de la evaluación donde evaluar se constituya en una práctica cotidiana, en una herramienta para conocer las dificultades en el aprendizaje de los niños y buscar alternativas pedagógicas que conduzcan al desempeño esperado.
- Finalmente, la evaluación de competencias está centrada en el estudiante y en esta medida da cuenta de su desempeño en los distintos niveles en que se han configurado las competencias para las distintas áreas. Dada la definición de competencia la evaluación aporta conocimiento sobre lo que es capaz de hacer el estudiante y no sobre cuánto sabe.

## **1.5. APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN**

Las primeras evaluaciones fueron realizadas con los criterios de rigor de una evaluación externa en la que cualquier factor de conocimiento o exposición de la prueba podría contaminar los resultados. Por ello inicialmente la aplicación de las pruebas se hizo de tal manera que implicara el menor riesgo asociado con la circulación y exposición prolongada del material. Un equipo grande de personas fue contratado para el efecto. Se procedió mediante la verificación de la institución, el establecimiento de nodos y rutas y la entrega de cuadernillos a los estudiantes.

Posteriormente, se entregaron las pruebas a cada institución evaluada y el docente es el responsable de la aplicación en condiciones similares a las de sus actividades cotidianas. Además se entregan a los colegios los instrumentos de evaluación para que sean usados como material de trabajo académico, lo no se hacía inicialmente.

La aplicación de las pruebas, el registro digital, la depuración y procesamiento de la información fueron responsabilidad de la Dirección Nacional de Admisiones de la

Universidad Nacional, entidad que también apoyó las actividades relacionadas con las diferentes fases de los estudios sobre el desarrollo de valores ciudadanos y sobre factores asociados (SED, 1999k).

Hasta el momento se han realizado nueve aplicaciones censales en forma periódica en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y comprensión ciudadana en los grados 3°, 5°, 7° y 9°, en las instituciones de calendario A y B, de naturaleza oficial y privada como lo muestra la Tabla No. 5.

**Tabla No. 5**  
**Aplicaciones de la evaluación por competencias y principales características**

Aplicación	Año	Calendario	Grado	Sector	Área evaluada	Cobertura
1ª	1998 (Oct- Nov)	A	3° y 5°	Oficial y privado	Lenguaje Matemáticas	Censal: 110.258 estudiantes 1647 instituciones (1121 privadas y 526 oficiales)
2ª	Mayo- Jun 1999	B	3°, 5°, 7°, 9°	Privado	Lenguaje Matemáticas Ciencias	Censal 7408 estudiantes 34 instituciones privadas
3ª	Oct 1999	A	7° y 9°	Oficial y privado	Lenguaje Matemáticas Ciencias	Censal 146593 estudiantes 1081 instituciones (653 privadas y 428 oficiales)
		A	7° y 9°	Oficial y privado	Convivencia ciudadana <sup>6</sup>	Muestral 850 estudiantes
4ª	Oct- 2000	A	3° y 5°	Oficial y privado	Lenguaje Matemáticas	Censal 190000 estudiantes (ap) 2300 instituciones (ap.)
		B	7° y 9°	Privado	Convivencia ciudadana	Muestral
5ª	2001	B	3°, 5°, 7° y 9°	Privado	Lenguaje Matemáticas Ciencias Competencias ciudadanas	Censal
6ª	2001	A	7° y 9°	Oficial y privada	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales	Censal

<sup>6</sup> Las pruebas de competencias ciudadanas contemplan los siguientes aspectos: 1) Desarrollo del juicio moral entendido como el nivel de razonamiento ético que permite a la persona tomar una decisión frente a un dilema moral con criterio de justicia; 2) Construcción de representaciones sobre ciudadanía relacionada con el nivel de percepción frente a otras personas, instituciones, grupos o situaciones; 3) Comprensión sobre las normas, estructura y funcionamiento del estado definido como la forma en que se construyen las leyes y disposiciones establecidas en la Constitución (SED, 2001:28).

					Comprensión de valores y Sensibilidad Ciudadana	
7ª	2002	A	3º y 5º	Oficial y privada	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y Sensibilidad Ciudadana	Censal
8ª	2003	B	3º, 5º, 7º y 9º	Privada	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y Sensibilidad Ciudadana	Censal
9ª	2003	A	7º y 9º	Oficial y privada	Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales Comprensión de valores y Sensibilidad Ciudadana	Censal

Fuente: documentos de la SED

## 1.6. RESULTADOS APORTADOS POR LAS PRUEBAS

Los resultados según la SED (1998k: 8) expresan diferencias entre los individuos en términos de desarrollo de las competencias evaluadas así como diferencias en la calidad de la educación y más específicamente del tipo de práctica de enseñanza en el cual el alumno ha participado. Según afirma, puede decirse que el desarrollo de la competencia evaluada depende del modelo pedagógico que la institución educativa ofrece al niño.

Estas derivaciones de los resultados dificultan su circulación fluida en el sistema educativo. Cuesta trabajo entender entre los actores educativos, incluidos los investigadores esas afirmaciones, pues tal como se ha definido anteriormente la competencia da lugar a reportar con su medición la respuesta del estudiante al desafío representado en la tarea, que depende de muchos factores y que no deriva directamente de la práctica pedagógica o de la enseñanza impartida en la institución educativa. La calidad de la educación es una construcción más compleja no resuelta en una única medición de los desempeños de los estudiantes así esta medición se realice sistemáticamente cada dos años. Los resultados<sup>7</sup> de

<sup>7</sup> A manera de ejemplo, los resultados reportados por la SED después de la primera aplicación se resumen así: Muchos no alcanzan las competencias esperadas. En lenguaje manifiestan dificultades como: a) No distinguen entre diferentes tipos de textos; b) un porcentaje alto reconoce textos narrativos con presencia de personajes e historias, la mayoría no maneja ni comprende textos periodísticos o científicos; c) al escribir no usan conectores: 'pero', 'ya que', 'pues' ni signos de puntuación. En matemáticas presentan dificultades para: a) resolver problemas usando unidades de tiempo (horas, minutos, segundos); b) comparación de magnitudes (mayor que menor que) aunque identifican bien los signos; c) interpretación de diagramas de barras; d) aplicación de conceptos de adición y multiplicación (suma, resta, multiplicación y división) a situaciones reales y cotidianas. Los siguientes aspectos requieren trabajo en la escuela y en los hogares para que los estudiantes logren lo que se espera de ellos. En lenguaje que tengan contacto con diferentes tipos de textos: cuentos, periódicos, enciclopedias, que lean y escriban con sentido sin centrarse exclusivamente en uso de

las pruebas no logran dar cuenta de la totalidad del proceso educativo ni del aprendizaje significativo pues dichas pruebas tienden a favorecer algunos estilos personales y ciertos procesos escolares. Esos resultados revelan efectos de la acción educativa, más allá de lo aprendido por los alumnos o de sus capacidades individuales. Como son varios los grados evaluados las diferencias encontradas entre los estudiantes de esos grados en cuanto a los desempeños sugieren qué exigencias de competencia escolar deben esperarse como resultado del progreso del estudiante en el sistema escolar. Por tanto, todo lo que se presente en el sentido de involucrar el proceso pedagógico, la acción pedagógica del maestro o el modelo pedagógico de la institución debería orientarse en términos reflexivos, presentarse como producto de una inferencia más que como una atribución cargada de responsabilidad hacia las instituciones o los actores.

En el resultado está implicado lo que se espera que sepan y hagan al cabo de cierto grado escolar o nivel de enseñanza los estudiantes, lo que no significa, como ya se expresó que no lograrlo sea indicio de ausencia de competencia.

A pesar de estas consideraciones la tendencia frente a una evaluación es pasar rápidamente a la calificación sobre el mal o buen estado de la educación, sobre el juicio al maestro y a la institución educativa en cuanto a que no enseñan lo que se debe o no lo hacen con el modelo pedagógico requerido, a la comparación entre estudiantes y entre instituciones que no aplica directamente para pruebas basadas en criterios. Si bien la forma de evaluación es útil para comparar resultados de un número grande de estudiantes es necesario tener en cuenta que el criterio de la medición apunta a resolver cómo se encuentra cada uno con relación a lo esperado y no en cuanto a los demás estudiantes, menos aún si se trata de otro tipo de instituciones y de otro tipo de procedencia socio-económica.

La manera como se reportan y difunden estos resultados se presenta en el capítulo III relacionado con la difusión de la información de las pruebas de competencias.

## 1.7. CONCLUSIÓN

La evaluación de competencias, al no evaluar al docente ni a la institución ni los materiales ni al proceso educativo, sólo permite hablar de ellos a través y del proceso educativo y pedagógico global a través de la reflexión, la interpretación y la inferencia, a partir de los resultados de los estudiantes. No puede entenderse la evaluación de competencias como un resultado sobre la calidad ni como un dato que permite entender, en forma totalizadora, el quehacer de las instituciones educativas.

Aunque en los documentos del Distrito se afirma con bastante frecuencia que los bajos resultados pueden atribuirse a los modelos pedagógicos o a las estrategias didácticas de los maestros esta inferencia no es directa.

En apoyo a lo dicho Jorge Manzi (Ravela, 2003: 59) a propósito del sistema de evaluación chileno considera que no refleja el rendimiento integral, pues los resultados no permiten

---

reglas gramaticales y ortográficas. En matemáticas insistir en la relación entre conceptos y situaciones de la vida real.

constatar cómo reflexionan los estudiantes, cómo se comportan con su entorno social. “Sólo mide las mejorías o retrocesos en materias puntuales”. Además, como afirma Ravela (2003) existen múltiples factores externos que afectan el rendimiento.

Los planteamientos de la evaluación acaban por presentarla como un fin en sí mismo y como una necesidad para las instituciones escolares. Se olvidan del aspecto multidimensional de la calidad educativa y de los variados factores que la afectan en una sociedad con fuertes problemas de inequidad.

Se necesita un mínimo consenso sobre el significado de calidad dentro del cual los resultados de las pruebas entran a desempeñar un papel específico para acordar así la importancia de evaluar y de mejorar esos resultados. El problema no radica en evaluar sino en el significado con que se hace, la desatención o exclusión de los maestros y el triunfalismo totalizador que la acompaña. Se avanzaría en los niveles de impacto y en la garantía del uso con la participación de los maestros que aportarían los fundamentos pedagógicos de la misma.

## ***CAPÍTULO II***

# **USO A NIVEL MACRO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN**

---

- 2.1. Uso previsto por la SED de los resultados de la evaluación**
- 2.2. Uso previsto por el IDEP de los resultados de la evaluación**
- 2.3. Síntesis del uso previsto por SED y el IDEP**
- 2.4. Uso dado a la evaluación por parte de la SED**
- 2.5. Uso dado a la evaluación por parte del IDEP**
- 2.6. Conclusión**



*“Perdón que interrumpa, qué pena. Hay un fenómeno y es que los muchachos que eran buenos alumnos ya están bajando su nivel, aunque el sistema está hecho para que le pongamos cuidado a los que van mal, porque hay que hacerles recuperación, actividades de evaluación para ellos, abandonando al que si va bien, al que si va a estudiar, que son los poquitos no van de recreo y ellos se dan cuenta. Esos muchachos en su cabeza tienen un “montonón” de cosas, se dan cuenta que si pierden una o dos materias van a pasar el año, sí. Entonces es importante tener en la mira al 5%, ellos ya lo manejan, primaria también ya lo maneja, ellos ya no le comen cuento a uno; ese va perdiendo 8 materias, yo me tiro dos. Yo tengo alumnos que me pierden matemáticas todo el año y no se interesan nada en matemáticas porque saben que hay otros 3 o 4 que van perdiendo 10 materias y los que si van a estudiar, los buenos, se cansaron, qué pena que lo diga, “se mamaron” porque es que se lo dicen así a uno. Entonces el que no hace tareas en la casa y no hace nada, ahí está, va a terminar, se va a graduar y no hace nada. Entonces la desmotivación no es del maestro solo, sino también del muchacho que si va a estudiar y me imagino al papá: eso no haga tareas porque usted igual va a pasar” (Docente del estudio)*

La previsión del uso de los resultados de la evaluación de competencias quedó consignada en los planes sectoriales distritales para los periodos 1998-2001 y 2001-2004 como se destaca en este capítulo. Así mismo, fueron usados entre otras cosas para seleccionar las instituciones del Programa Nivelación para la Excelencia y para convocar a los maestros y las instituciones educativas distritales a presentar proyectos sobre el tema. A continuación se muestra cómo se estableció este uso macro de la información.

## **2.1. USO PREVISTO POR LA SED DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN**

De los diferentes documentos de la SED es posible determinar no sólo el uso que la Secretaría daría a la evaluación de competencias sino el que esperaba hicieran los distintos actores educativos –incluida la institución educativa- y población en general. Así mismo, los planes sectoriales enfatizan en el tema como se revela a continuación.

En primer lugar, con independencia de las necesidades de los distintos actores educativos y la población en general, la SED pretende que la evaluación de competencias básicas sirva para los fines establecidos en la Tabla No. 6, de cuyo planteamiento se desprende el uso previsto por actores:

Tabla No. 6  
Uso previsto por la SED de la evaluación de competencias básicas

SED	<p>Establecer estándares de evaluación para el sistema. Dar señales a las instituciones educativas y maestros sobre qué conocimientos y competencias se espera que los alumnos dominen al fin de un grado o nivel de enseñanza.</p> <p>Servir de mecanismo de control de la calidad del sistema educativo (dónde se encuentra y cómo mejora).</p> <p>Reconocer los logros académicos de las instituciones.</p> <p>Contar con información específica sobre el estado de cada institución, para orientar con mayor acierto los programas de mejoramiento: defendiendo criterios y estrategias para los programas de formación permanente de docentes en atención a las prioridades de las instituciones; definiendo criterios para la selección y adquisición de materiales pedagógicos y didácticos en atención a los resultados encontrados; focalizando la atención en las instituciones de bajo logro según requerimientos específicos; otorgando incentivos a las organizaciones que muestren mejoras en sus resultados en un periodo definido; sistematizando y divulgando “los casos exitosos” y facilitando la transferencia de experiencias positivas entre establecimientos con características similares.</p>
-----	--

	Realizar análisis detallados de los factores que inciden sobre los resultados así como sobre el impacto de los programas de mejoramiento. Estos análisis permitirán la revisión y el ajuste permanente de las acciones que se emprendan desde la SED.
Institución	Indicarle cómo cumple su función. Conocer mediante el informe descriptivo cuál es el desempeño de sus estudiantes. Realizar análisis complementarios a partir de su conocimiento del contexto y de las variables que inciden en las prácticas pedagógicas. Reflexionar acerca de los procesos de desarrollo curricular implementados en la institución y sobre el componente pedagógico del PEI. Definir acciones estratégicas para atender los aspectos problemáticos específicos y para continuar apoyando las fortalezas encontradas. Conocer la fundamentación de las pruebas, las categorías desde las cuales se diseñaron y desde las cuales se interpretaron los resultados. Promover la participación de padres de familia y de otros actores sociales, alrededor del aprendizaje y el desarrollo de los niños, fomentando, al mismo tiempo, una cultura de “hacerse responsable de...” por parte de los establecimientos educativos hacia la comunidad.
Rectores	Servir de fuente de información: para la planeación, para generar participación, para establecer acuerdos y compromisos. Conocer la fundamentación de las pruebas, las categorías desde las cuales se diseñaron éstas y se interpretaron los resultados. Indicarle cómo cumple su función la institución educativa. Conocer mediante el informe descriptivo cuál es el desempeño de sus estudiantes. Realizar análisis complementarios a partir de su conocimiento del contexto y de las variables que inciden en las prácticas pedagógicas. Reflexionar acerca de los procesos de desarrollo curricular implementados en la institución y sobre el componente pedagógico del PEI. Definir acciones estratégicas para atender los aspectos problemáticos específicos y para continuar apoyando las fortalezas encontradas.
Maestro	Además de los propios de la institución: Establecer la eficacia de su estilo de enseñanza. Orientar las acciones para mejorar su práctica. Uso de los instrumentos de evaluación como material de trabajo académico.
Estudiante	Mejorar su aprendizaje.
Padres de familia	Evaluar el cumplimiento de sus expectativas.
Comunidad	Acrecentar su confianza en la institución.
Comunidad de investigadores	Contribuir a generar conocimiento sobre lo escolar. Realizar estudios que profundicen los análisis sobre el logro y sus factores asociados mediante el uso de las bases de datos de la evaluación.

Fuente: documentos de la SED

Esta pretensión sólo se hace realidad si la información se difunde y comunica con especificidad a estas poblaciones y si las poblaciones la encuentran comprensible, útil, legítima y adecuada a sus necesidades de información. Ajustar la información a los intereses y necesidades de los actores sería un punto de partida importante que allanaría el camino del uso. Ello no sucedió así para el caso de la evaluación de competencias del Distrito Capital. Por tanto, la evaluación corre el riesgo de no usarse.

Sin embargo, lo que puede decirse que se ha hecho hasta el momento en materia de evaluación de competencias en el Distrito es generar su necesidad y demanda a través de la educación a los diferentes actores –como quedará expuesto en la parte dedicada a la difusión y comunicación de la evaluación- de lo que se desprende que se procede De más con un criterio de construcción de la política de arriba a abajo que contempla formar a la

población en el uso de la evaluación , orientarla para que la use y naturalizarla con su presencia de manera que se produzca a través de este proceso su comprensión y necesidad.

En segundo lugar, los planes sectoriales de educación del Distrito durante dos años consecutivos se planteó el uso de la información desde diferentes perspectivas:

1. *Cognitiva*: a) conocer el estado de los resultados de la educación en un momento dado y del desempeño de los estudiantes; contar con señales claras sobre los principios y procesos básicos que deben desarrollarse en el ámbito escolar (SED, 1998); b) dar especial énfasis a la discusión de resultados con toda la comunidad educativa, para garantizar su comprensión; c) identificar los factores sobre los que debe actuarse para mejorar las competencias de los estudiantes a partir del análisis que ha de ser entregado a cada institución (SED, 2001).
2. *Evaluativa*: 1) monitorear los avances de los estudiantes y del sistema en el tiempo; 2) establecer criterios para la comparación entre las instituciones y compartir experiencias exitosas. (SED, 1998).
3. *Práctica institucional*: orientar la elaboración y desarrollo de planes de mejoramiento por parte de las instituciones educativas, que incluyan metas y propósitos para la superación de los problemas detectados a partir de la evaluación de competencias básicas e identificar aquellos factores que pueden ser mejorados internamente y los que deben ser objeto de política educativa a través de apoyos directos a las organizaciones escolares (SED, 1998).
4. *Administrativa*: entregar elementos de juicio sobre los cuales sea posible cualificar la dirección y administración de los establecimientos (SED, 1998).
5. *De incentivos*: orientar acciones e incentivos para el mejoramiento (SEDE, 1998).
6. *De mejoramiento*: elevar los estándares de calidad (SED, 1998).
7. *De formación docente*: mejorar los aspectos que en la evaluación se señalen como críticos en el desempeño y desarrollo de los estudiantes mediante proyectos de actualización docente vinculados con sus planes de mejoramiento (SED, 1998).
8. *Investigativa*: levantar la línea de base para medir las diferencias de género en el logro de competencias y actuar sobre los resultados teniendo en cuenta experiencias internacionales (SED, 2001).
9. *De género*: a partir de los resultados de la evaluación de las pruebas de competencias se desarrollarán temáticas con énfasis en la perspectiva de género para superar las desigualdades en el logro (SED, 2001).
10. *Comunicacional*: se espera que, con base en los resultados, se implementen proyectos de comunicación masiva que faciliten la actualización de la comunidad educativa y el debate académico (SED, 2001 y SED, 2001).

*11. Política macro:* atender las instituciones de bajo logro focalizadamente, con los proyectos de nivelación para la excelencia, con el fin de establecer en ellas procesos de mejoramiento continuo (SED, 2001).

Esta manera de desagregar el uso permite mostrar que la política educativa plasmada en los planes no se elabora sobre la base de los problemas que conciernen a la pedagogía (cómo se transmite el saber, la vida en la escuela, las condiciones de los estudiantes, entre otros). Como afirma Best (1998: s.p.) “el uso de la investigación pedagógica debería convertirse en la regla de oro de los decisores; en lugar de practicar una política pendular, sometiendo a los sistemas escolares a sucesivas reformas de los contenidos o de las estructuras ... cuyo principal efecto es desalentar a los profesores, los decisores deberían examinar las diversas contribuciones, colmadas de enseñanzas, de la investigación pedagógica...”. Sería acercar la política a lo que constituye el fundamento de aquello que es objeto de la misma para avanzar en sus posibilidades de uso de la misma.

## **2.2. USO PREVISTO POR EL IDEP DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN**

El IDEP lanzó la convocatoria 01 del 2001 mediante la cual se invitó a las instituciones educativas y a los maestros a presentar proyectos de innovación en el marco de la evaluación de competencias básicas. Los términos de referencia que acompañan la invitación se prevé el uso de información por parte de las instituciones escolares como punto de partida para revisar las políticas educativas, las prácticas pedagógicas en el aula y las formas de dirección de la escuela. El objetivo propuesto por la convocatoria es: “fortalecer la gestión y las posibilidades de cada institución educativa en la construcción de nuevas alternativas pedagógicas, administrativas y de planeación educativa, convirtiéndose así la institución en gestora de sus procesos y administradora de sus recursos, a partir de la evaluación de competencias básicas” (IDEP, 2000).

La orientación dada en ella para la presentación de los proyectos propone el uso de la siguiente manera (IDEP, 2000):

1. *Elaborar proyectos* de innovación educativa y pedagógica (1) que trabajen directamente con experiencias de aula y de escuela y (2) para retroalimentar la planeación, la gestión y las prácticas pedagógicas de las instituciones escolares.

3. *Establecer procesos de mejoramiento* continuo.

4. *Compartir los resultados* con toda la comunidad educativa.

5. *Conocer* los niveles alcanzados por los estudiantes y hacer seguimiento de los resultados.

6. *Reflexionar y analizar:* (1) contrastar lo que los estudiantes lograron con lo que se quería que logaran; (2) revisar los procedimientos curriculares, pedagógicos y administrativos de la institución para optimizar la relación entre lo esperado y lo conseguido; (3) relacionar los resultados con las prácticas pedagógicas de aula, los ambientes de aprendizaje, el

desempeño del docente, los procesos y estilos de aprendizaje, la gestión educativa y la planeación de la institución

De esta manera, el uso previsto por el IDEP sugiere que la invitación se centra en el desarrollo de investigación pedagógica conducente a realimentar la política educativa o a orientar los procesos de construcción y mejora del saber pedagógico o a hacer aportes al sistema educativo en su conjunto. Si bien ya se afirmó, la política educativa no se fundamenta en investigación pedagógica, con este esfuerzo se pretende, una vez establecida la política, propiciar la construcción de conocimiento pedagógica para dimensionarla en la perspectiva que los actores e instituciones educativas podrían hacerlo.

### 2.3. SÍNTESIS DEL USO PREVISTO POR LA SED Y EL IDEP

Puede afirmarse que, como sucede en América Latina, el uso de los resultados se concentra por un lado en lo que tiene que ver con conocimiento (tener información, saber, leerlos, analizarlos, discutirlos y comprenderlos) y por otro en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la educación con base en las cuales se afecta la política macro (asignación de recursos y desarrollo de programas y proyectos focalizados para las instituciones educativas de acuerdo con los resultados obtenidos) y la política micro (caracterización institucional con base en los resultados y elaboración de planes de mejoramiento orientados por el diagnóstico). A propósito, confrontar la Tabla No. 7, a continuación sobre el uso previsto a nivel de política macro y de micropolítica:

Tabla No. 7  
Uso previsto de la información aportada por los resultados de la ECB según el gobierno distrital

Uso previsto para la macropolítica	Uso previsto para la micropolítica
Tomar decisiones de inversión transparente de recursos escasos	Informar, conocer, compartir, difundir, discutir, analizar y comprender los resultados <sup>8</sup>
Orientar (focalizar) programas y proyectos en el marco de la equidad: “los que más lo necesitan”, esto es, los que tienen más bajo logro <sup>9</sup>	Diagnosticar o caracterizar las instituciones educativas: integrar el análisis, la interpretación y la comparación de los resultados <sup>10</sup>
Seleccionar las instituciones educativas que entrarían a participar en los programas y proyectos	Orientar las acciones de mejoramiento (hacer planes): incorporar en ellos los análisis de los resultados obtenidos y la ruta para mejorarlos
Investigar e innovar	Decidir el mejoramiento con base en los resultados

<sup>8</sup> Para ello “Los resultados serán entregados individualmente a los centros educativos. Dicha evaluación proporcionará elementos de juicio sobre los cuales será posible cualificar la dirección y administración de los establecimientos” (SED, 1998: 35).

<sup>9</sup> Entre esos programas se cuentan los de “Formación Permanente de los Docentes (PFPD) en las áreas básicas del conocimiento, en las requeridas para el desarrollo científico y tecnológico y las propias de la nueva cultura ciudadana también deberán estar articulados a los proyectos de mejoramiento institucional y habrán de responder, prioritariamente, a las necesidades de la institución” (SED, 1998: 39 y 40). “Con el fin de mejorar los aspectos que en la evaluación ser señalen como críticos en el desempeño y desarrollo de los estudiantes, la SED promoverá y apoyará proyectos que presenten los Consejos Directivos para actualización de docentes, directivos y otros agentes educadores en la institución educativa y que estén vinculados con sus planes de mejoramiento” (SED, 1998: 39).

<sup>10</sup> “El análisis que se entregará a cada institución permitirá identificar los factores sobre los que debe actuarse para mejorar las competencias en los estudiantes. Especial énfasis se dará a la discusión de resultados con toda la comunidad educativa, para garantizar su comprensión” (SED, 2001: 33).

	de la evaluación
Conocer el estado de la educación	Afectar la organización escolar y las prácticas de trabajo institucionales y pedagógicas
Monitorear y comparar: contrastar el mejoramiento en el tiempo <sup>11</sup>	Monitorear y comparar: contrastar el mejoramiento en el tiempo
Orientar el mejoramiento de la calidad	Compartir y aprender de experiencias exitosas
Levantar una línea de base	Atender en forma especial a los estudiantes para el desarrollo de sus competencias
Generar una cultura de la evaluación	

Fuente: la autora del proyecto con base en la documentación de planes y proyectos de la SED y del IDEP

En consecuencia, la evaluación de competencias se justifica porque su uso variado contribuye al desarrollo e implementación de políticas educativa y reformas a la formulación de programas y proyectos, a la evaluación del rendimiento escolar de las instituciones educativas, a la reorientación de los proyectos educativos de las instituciones, a la gestión de los rectores y directivos docentes, a la toma de decisiones de los maestros, padres y estudiantes y a los cambios en la gestión pedagógica de las escuelas y en la conducción del proceso educativo.

Este uso variado es sintetizado por Ferrer y Arregui (2003) quienes afirman que al concebir los resultados de las pruebas como información, se espera que sean conocidos y que, en esta medida, sucedan más o menos los nueve siguientes efectos:

- (1) mejorar la calidad
- (2) promover el mejoramiento
- (3) producir reformas
- (4) mejorar las economías
- (5) mejorar el aprendizaje de políticas, planes y programas
- (6) lograr el control de los sistemas
- (7) encontrar las responsabilidades
- (8) reevaluar las prioridades educativas (contenidos curriculares, evaluación, estudiantes, profesores y escuela) sobre los de la inversión pública
- (9) generar opinión informal

Por su parte Himmel (s.f.) afirma que si un sistema de evaluación del rendimiento tiene los objetivos de generar informaciones para fundar y evaluar políticas educativas y llevar a cabo un seguimiento de sus resultados educativos, los resultados de la evaluación pueden influir en la propuesta de nuevas políticas e incluso reformas educativas. Por otro lado, a su vez es posible que tengan efectos sobre la gestión pedagógica de las escuelas. Lo que no parece garantizado según los actores expuestos es el uso de la información a nivel micro de las instituciones educativas. Producir el dato no genera de inmediato información, es necesario convertirlo, transformarlo en ella, de acuerdo con los actores a los que esté destinada.

<sup>11</sup> “Para fortalecer las competencias ciudadanas se proponen talleres de reflexión con docentes y directivos alrededor de dilemas morales, de discusión sobre estereotipos y prejuicios apoyados con materiales significativos de la vida cotidiana tales como “Vida Macstra” y “Serie Guía para la comprensión y sensibilidad ciudadana” (SED, 2001: 34).

## 2.4. USO DADO A LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LA SED

Uno de estos usos se encuentra en el plan sectorial de educación del Distrito Capital 2001-2004 y se trata de la justificación de la continuidad de las acciones centradas en la evaluación censal de competencias dado que los resultados aunque expresan mejoría, todavía no son satisfactorios (SED, 2001)<sup>12</sup>.

En cuanto al uso de los resultados para el Programa Nivelación para la Excelencia puede afirmarse que la SED llevó a cabo el proceso relatado a continuación con base en el documento de Camargo, Siabato y Cifuentes (2001).

La SED formuló el Programa Nivelación para la Excelencia<sup>13</sup> consistente en seleccionar a las instituciones de más bajo puntaje en las pruebas de competencias para ofrecerles un acompañamiento que las condujera a mejorar. El acompañamiento provenía de una Universidad u ONG<sup>14</sup>, quien con su proyecto entraba en contacto con la institución educativa seleccionaba que decidía participar de manera voluntaria y construían conjuntamente una ruta de mejoramiento.

A su vez, la construcción de esta ruta se iniciaba con el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución en las pruebas de competencias. Esta etapa llamada inicialmente *diagnóstico* y posteriormente *caracterización* permitía discutir los resultados desde los lugares de la entidad acompañante y desde la perspectiva de la institución acompañada y construir los acuerdos necesarios para trabajar juntas. Con el análisis y explicación de los resultados obtenidos por la institución se elaboraba un proyecto de mejoramiento.

El Programa Nivelación para la Excelencia usó la información de la siguiente manera (Camargo, Siabato y Cifuentes, 1998):

- *Asignación de recursos* eficiente y equitativa por parte del gobierno distrital, en particular de las autoridades educativas
- *Orientación justa de las acciones* de mejoramiento y fortalecimiento institucional

---

<sup>12</sup> En el plan se supone que los resultados han sido conocidos por las instituciones y han permitido comparaciones, así: “Los resultados de las aplicaciones censales han sido conocidos por cada una de las instituciones. Permitieron una comparación entre 1998 y 2000 para calendario A en los grados 3º y 5º, y para B entre 1999 y 2001, en los grados 3º, 5º, 7º y 9º” (SED: 26).

<sup>13</sup> Además de este programa la Secretaría formuló dos programas más en el campo de mejoramiento de la calidad de la educación: Galardón a la Gestión Escolar y el Programa Redes para la Excelencia Académica. El primero con la intención de convocar a las instituciones escolares con mejores resultados a presentar su proyecto pedagógico y en esta medida encontrar explicación a su buen desempeño. Adicionalmente promovía que las instituciones galardonadas como sobresalientes, compartieran sus factores de éxito con las que estaban iniciando su transformación. El segundo programa ponía en colaboración horizontal a las instituciones que habían obtenido resultados medios para estimular sus iniciativas en el intercambio pedagógico (SED, 2001: 34).

<sup>14</sup> Esta entidad se seleccionaba con el criterio de contar con un recorrido idóneo en el campo de la investigación, la formación y la intervención educativa y porque su propuesta se ajustaba a los requerimientos del programa

- *Fundamentación* la formulación y desarrollo de la política estatal
- *Incorporación al quehacer* cotidiano, haciendo una gestión eficiente y moderna.
- *Selección de* las instituciones educativas que invitadas a participar en el programa
- *Realización del diagnóstico* de las instituciones (revisar y explicar el quehacer institucional, explicar los resultados, tomar conciencia de su situación, entender los resultados). Así:
  - *Incorporación* en los planes de mejoramiento
  - *Contrastación* del mejoramiento en el tiempo. Construcción de una trayectoria de mejoramiento
  - *Focalización* del diagnóstico o caracterización en los componentes del programa nivelación para la excelencia:
    - gestión pedagógica
    - gestión directiva
    - gestión administrativa y financiera.
  - *Toma de decisión* acerca de qué se mejora

Puede afirmarse que el Programa Nivelación para la Excelencia acorde con las orientaciones del plan sectorial de educación 1998-2000 usó la evaluación de competencias para identificar, con base en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas, los problemas a que se podían atribuir los mismos y, con base en esa identificación, para la elaboración y desarrollo de planes de mejoramiento que incluyeran metas y propósitos para superar los problemas detectados. A su vez, se propuso el mejoramiento de los aspectos señalados en la evaluación como críticos, en relación con el desempeño y desarrollo de los estudiantes, mediante proyectos de actualización docente *in situ* vinculados con los planes de mejoramiento.

El uso dado ya corresponde a la voz de los maestros reportarlo en el capítulo destinado a este desarrollo.

## **2.5. USO DADO A LA EVALUACIÓN POR PARTE DEL IDEP**

Con la evaluación de competencias, el IDEP construyó una convocatoria que incluye términos de referencia sobre la génesis y evolución de las competencias así como sobre las aplicaciones y los resultados generales obtenidos hasta el momento. Se incluye la mención a conocimiento producido por algunas investigaciones realizadas en el marco de otras convocatorias del IDEP con el fin de ubicar referentes que permitan orientar la presentación de la propuesta a los maestros que decidan hacerlo. Ahora bien, los aportes a la enseñanza, al aprendizaje, a la institución y a la comunidad educativa, de los proyectos que se aprobaron y desarrollaron en esta convocatoria se encuentran en la Tabla No. 8 (Ver títulos y autores de proyectos en Anexo No. 4, Tabla No. 4.1.).



**Tabla No. 8**  
**Aportes de las innovaciones del IDEP que usaron los resultados de competencias básicas**

A la enseñanza	Al aprendizaje	A la institución	A la comunidad académica
Tres proyectos aplicaron los principios y diseñaron recursos didácticos fundadas en la pedagogía cognitiva	Ocho proyectos desarrollaron la idea de aprendizaje como construcción de las gramáticas de las ciencias en relación con los contextos culturales de los niños	Un proyecto reorganizó toda la institución a partir del reordenamiento del currículo	Los 12 proyectos se presentaron para socializar sus inquietudes, expectativas y aportes a la educación y la pedagogía, en 1052 eventos
Dos aplicaron los fundamentos de Teoría de la Acción Comunicativa	Siete proyectos combinaron la idea anterior con el principio de la construcción de las gramáticas de las ciencias aplicadas a los mundos en que los niños desearían vivir	Los 12 proyectos consolidaron equipos de trabajo que involucraron, por lo menos, a tres profesores	A los eventos asistieron más o menos 16.587 personas entre estudiantes, profesores, directivos y padres de familia
Un proyecto diseñó un banco de pruebas para evaluar y hacer seguimiento al aprendizaje, vinculando la visión de los estudiantes sobre cada prueba	Tres proyectos aplicaron al desarrollo del pensamiento como estructura lógica que se visibiliza según el uso y la aplicación del mismo en situaciones particulares	Los 12 proyectos se desarrollaron dentro de una concepción curricular que entiende que los conocimientos de las áreas disciplinares se aplican de manera transversal	Se elaboraron cuatro cartillas pedagógicas que enseñan a los docentes cómo se diseña y se pone en ejecución una estrategia de innovación pedagógica Se elaboró un texto pedagógico para la enseñanza interdisciplinaria de matemática, ciencias y lenguaje
Se idearon estrategias pedagógicas que hacen uso aleatorio de las herramientas de diversos modelos de pedagogías activas: a) Pedagogía de la Significatividad Compleja b) Encuentro de saberes y sueños c) Filosofía con los niños d) Intertextualidad como herramienta interdisciplinaria e) Realización verbal		Todas las experiencias promueven en el aula y en la teoría la transformación de las metodologías de la clase frontal, en tanto el docente expone los contenidos de las disciplinas	Se elaboró un CD que enseña una estrategia pedagógica innovadora y otro que enseña cómo se hace y se utiliza un banco de pruebas para evaluar competencias básicas

A la enseñanza	Al aprendizaje	A la institución	A la comunidad académica
Se ocuparon de reconstruir las prácticas y la relaciones en la escuela		En lo curricular tienden a la integración de áreas; en lo conceptual a promover las pedagogías integradoras del niño con su entorno	Se expuso el contenido de una innovación en la página Web de una institución oficial y se diseñó el contenido de otra página Web

Fuente: proyectos Idep

Entre los aportes de los proyectos a la evaluación de competencias básicas es importante mencionar las siguientes:

- Los contextos donde se visualizan las competencias básicas implican el cruce de las gramáticas de los saberes por cuenta de los contextos culturales de los niños, del deseo de mundos posibles para su proyecto de vida y de las condiciones mismas de la prueba
- La evaluación de competencias básicas es un proyecto de investigación de política educativa y no puede ni suplantar ni ser suplantado por la evaluación de aula
- La evaluación de competencias básicas interroga las estrategias pedagógicas
- La formación de docentes, tanto en pre como posgrado y en servicio, debe direccionar el conocimiento de las teorías hacia su aplicación en los contextos en donde se visibilizan las competencias de los niños
- Los rectores y los coordinadores académicos reportan un significativo mejoramiento de los niños que participaron en las doce innovaciones
- Cuatro de los proyectos reportan mejoras significativas en los resultados de competencias básicas
- Un proyecto expresa que obtuvo el premio al mejor colegio de su localidad
- Aunque la cobertura educativa no fue un objetivo explícito de la convocatoria, todas las instituciones donde se aplicaron los proyectos mejoraron sus índices de retención en el sistema (Idep, 2002)

Finalmente, cómo usaron las instituciones la evaluación y sus resultados es objeto de tratamiento en el capítulo destinado a la exposición del uso de la evaluación de competencias básicas.

## 2.6. CONCLUSIÓN

Al pasar revista por los usos esperados y efectivos a nivel macro, tal y como los formula la SED, queda claro que se requieren algunas condiciones para que el uso tenga lugar a nivel micro. En otras palabras, el planteamiento de la Tabla No. 6 deriva en algunos supuestos que se constituyen en mediadores del uso de la información resultante de la evaluación de competencias:

- Se supone y se requiere que aquello que se evalúa genera uso porque empieza a funcionar como estándar de evaluación. O sea, las instituciones educativas y los docentes empiezan a trabajar sobre aquello que se evalúa. Si bien esto podría considerarse una bondad de la evaluación también tiene su crítica, pues se reduce la

actividad escolar a preparar para la evaluación, se limita la acción educativa y pedagógica del maestro y se limita la enseñanza. Entonces, el uso de los resultados depende de concepciones diversas que se derivarían de estas ideas opuestas.

- Se supone y se necesita que las instituciones valoren y consideren útil la evaluación y que la hagan parte de su proceso formativo y de su práctica pedagógica. Quiere decir que orienten sus inquietudes e intereses de formación hacia el reforzamiento y complementación de la evaluación.
- Existe una condición para que lo anterior suceda: las instituciones educativas y los maestros entienden con claridad las señales que envían las evaluaciones y sus resultados, las consideran legítimas y acordes a los niveles educativos, grados y disciplinas escolares evaluados, de tal manera que se proponen desarrollar los conocimientos requeridos para que los estudiantes logren las competencias y desempeños esperados. Así mismo, se supone que: es la información que ellos esperan, creen en ella, cuentan con las herramientas para comprenderla, es creíble, la institución actúa en colectivo y trabaja de manera convergente hacia un mejoramiento orientado a la búsqueda de mejores resultados.
- Se supone que el educador se siente estimulado por los buenos resultados y que aspira a mejorar aquellos con los que no se siente satisfecho. En este sentido, siempre existiría una motivación por mejorar en la vía esperada por la SED cuando en realidad los docentes cuentan con sus ideas particulares sobre calidad, mejoramiento, qué enseñar, en qué momento y todo aquello que pone en juego la evaluación. Ello podría aplicarse de igual manera a las instituciones y a los estudiantes: la comparación con otros y la obtención de buenos desempeños es una aspiración y un aliciente.
- Se supone que el ente evaluador (Secretaría de Educación Distrital) toma decisiones de política razonadas y fundamentadas en los resultados de la evaluación de tal manera que sus acciones, programas y actividades se orientan a mejorar los resultados. En esta misma medida, las diferentes evaluaciones le permiten desarrollar programas y destinar recursos acordes con los hallazgos de la evaluación, adecuarlos a la realidad de las instituciones (de acuerdo con la influencia de los factores asociados sobre los resultados) y con criterios de equidad.
- Se supone, además, que la SED cuenta con los recursos suficientes para modificar y cualificar las evaluaciones pues se abre el espacio para que los actores educativos, los investigadores y la dinámica misma del sistema la realimenten. Así mismo, que se disponen los mecanismos para generar el pronunciamiento activo de los actores sobre la evaluación.
- Se supone que las instituciones y los maestros tienden lazos de confianza con los entes gubernamentales y creen en la exposición que éstos hacen de las pruebas y sus resultados. De igual manera se supone que la generación de procesos de mejoramiento y control de la calidad a partir de los resultados de la evaluación es

posible porque las pruebas a través de las cuales se evalúa son comparables y de esta manera proporcionan el rigor y la credibilidad requerida.

- Los resultados suponen que los maestros al recibir las pruebas están dispuestos a analizarlas, a ir más allá, a develar sus prácticas pedagógicas, a cuestionar el PEI, a hacer cambios. De esta manera, vinculan los resultados de la evaluación con su desempeño, con su estilo de enseñanza, con su opción pedagógica y están dispuestos a realimentar y reorientar su práctica pedagógica. En consecuencia se supone que los resultados inducen a los docentes, a los directivos y a las instituciones a generar propuestas y programas innovadores para mejorar la calidad de la educación.
- Se supone que las instituciones educativas desarrollan su actividad de la misma manera a como la planean estratégicamente con base en los resultados de la evaluación: hacen diagnósticos o caracterizaciones en los que incorporan el análisis de los resultados de la evaluación, formulan planes con base en los diagnósticos, llevan a cabo seguimiento de las actividades, producen resultados (evidencias) de mejoramiento. Aún si las instituciones planearan su actividad, lo anterior supone que lo que se planea se logra, de tal forma que hacer planes de mejoramiento abre el camino para el mismo. Este supuesto pone en cuestión hasta dónde los resultados de la evaluación provienen de lo previsto y previsible.
- Se supone que existe una comunidad educativa y escolar que considera importante la evaluación y que está dispuesta a participar en forma activa demandando mejor educación. En este sentido se supone no sólo que los padres de familia deciden la institución educativa de acuerdo con los resultados que ella obtiene.
- El uso de los instrumentos de evaluación como material académico por parte de los docentes supone que lo necesitan y lo consideran bienvenido a su repertorio de instrumentos de evaluación. Ello es posible que suceda dado que la evaluación es bastante dispendiosa y el lleva al docente trabajo, esfuerzo, dedicación y fundamentación, cabría esperar que los instrumentos le ayuden a complementar lo que él hace.
- Se supone que la aplicación de pruebas censales (en lugar de muestrales) conduce a las instituciones educativas, a sus directivas y a los docentes a reconocerse en sus resultados y a emprender acciones para mejorarlos.
- Se supone que el mismo proceso de evaluación conduce al estudiante a mejorar su competencia pues ésta se desarrolla en la realización de la misma tarea y en el conjunto de tareas afines o próximas a ella. Por tanto, las sucesivas evaluaciones suponen para el estudiante un proceso de aprendizaje y de mejoramiento.
- Finalmente, supone para los investigadores su credibilidad y confianza en la información obtenida y en los marcos teóricos y metodológicos que la fundamenta. De igual manera se supone que la información aportada está disponible en forma permanente y pública para ellos.

Lo anterior expresa la complejidad del uso de la evaluación de competencias. La política que la apoya y la información generada siguió una ruta de arriba a abajo que no favorece la inclusión de las expectativas, intereses y necesidades de quienes están llamados a usar la información al nivel micro de las instituciones educativas. Este hecho es vital importancia no sólo en relación con la garantía del uso efectivo por parte de los actores escolares sino en cuanto a la construcción democrática de la educación. La generación de una opinión pública sobre lo educativo y de una cultura de la evaluación pasan por la expresión de la diversidad de opiniones que caracteriza a las sociedades y de la deliberación sobre asuntos que conciernen a sus integrantes, como es el educativo. Para la evaluación es un reto importante que afecta positivamente su uso generar espacios de deliberación y participación que favorezcan los intereses de una educación que concierne a todos.

Finalmente podrá encontrarse en el capítulo quinto y siguientes cómo el uso de la información aportada por las pruebas de competencia tiene que ver con las ideas que tienen los maestros acerca de cómo se genera esa información, del valor que para ellos tiene, de cómo se difunde y de su comprensión sobre lo difundido. Para ello se incluye a renglón seguido lo concerniente a la comunicación de la evaluación como puente o vínculo que interviene en el uso que de ella hacen los docentes en los casos construidos.

## ***SEGUNDA PARTE***

# **CÓMO SE COMUNICA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS**

---

## ***CAPÍTULO III***

# **COMUNICACIÓN DESDE LA SED Y POR LA PRENSA**

---

- 3.1. La difusión de la comunicación desde la Secretaría de Educación del Distrito al público**
- 3.2. La prensa escrita y la difusión de la evaluación**
- 3.3. Conclusión**

*“A las noticias les interesa el acontecimiento, no la condición subyacente; la persona, no el grupo; el conflicto, no el consenso; el hecho que “adelanta la noticia” no el que la explica” (Gitlin, 1980: 28 en Castillo, 1997)*

### **3.1. LA DIFUSIÓN DE LA COMUNICACIÓN DESDE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO AL PÚBLICO**

Ha existido una expresa voluntad de la Secretaría de Educación Distrital por hacer públicos los resultados de las evaluaciones censales. Llegar a diferentes destinatarios con la información resultante de las evaluaciones supone un avance de los sistemas educativos hacia la transparencia (rendición de cuentas o *accountability*), permitiendo a los sectores y actores de la sociedad no sólo informarse del funcionamiento de la educación sino exigirle una buena calidad.

Los Planes Sectoriales de 1998-2001 y de 2001-2004, propusieron posibles formas de dar a conocer los resultados en las instituciones educativas:

“Los resultados serán entregados individualmente a los centros educativos. Dicha evaluación proporcionará elementos de juicio sobre los cuales será posible cualificar la dirección y administración de los establecimientos” (SED, 1998: 35).

“El análisis que se entregará a cada institución permitirá identificar los factores sobre los que debe actuarse para mejorar las competencias en los estudiantes. Especial énfasis se dará a la discusión de resultados con toda la comunidad educativa, para garantizar su comprensión” (SED, 2001: 33).

“Para fortalecer las competencias ciudadanas se proponen talleres de reflexión con docentes y directivos alrededor de dilemas morales, de discusión sobre estereotipos y prejuicios apoyados con materiales significativos de la vida cotidiana tales como “Vida Maestra” y “Serie Guía para la comprensión y sensibilidad ciudadana” (SED, 2001: 34).

“Con el fin de mejorar los aspectos que en la evaluación ser señalen como críticos en el desempeño y desarrollo de los estudiantes, la SED promoverá y apoyará proyectos que presenten los Consejos Directivos para actualización de docentes, directivos y otros agentes educadores en la institución educativa y que estén vinculados con sus planes de mejoramiento” (SED, 1998: 39).

“Los Programas de Formación Permanente de los Docentes (PFPD) en las áreas básicas del conocimiento, en las requeridas para el desarrollo científico y tecnológico y las propias de la nueva cultura ciudadana también deberán estar articulados a los proyectos de mejoramiento institucional y habrán de responder, prioritariamente, a las necesidades de la institución” (SED, 1998: 39 y 40).

En cumplimiento de lo dispuesto en el plan, la Secretaría de Educación del Distrito Capital se propuso intencionalmente la difusión de los resultados de las pruebas de competencias básicas a distintos actores de la sociedad para que se usaran apropiadamente. Estos actores fueron:



- Masivamente: el sector productivo, los periodistas, las autoridades locales, población en general y a los directivos escolares con estrategias masivas (prensa, radio, boletines)
- Particularizada: llegar a la comunidad educativa cada institución con diversos materiales y estrategias

### **3.1.1. Comunicación masiva de la evaluación de competencias básicas**

Los resultados de las evaluaciones de competencias básicas se difundieron al público y a los grupos interesados por la educación así:

- Se hicieron presentaciones a políticos y empresarios con la ilusión de conseguir su adhesión a la política de la evaluación y para su apoyo a los propósitos de mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad.
- Se desarrollaron eventos con los medios de comunicación con el fin de ilustrarlos ampliamente acerca de la evaluación, su contexto en términos de la política distrital, su sentido y sus pretensiones, para que la difusión hecha por ellos fuera responsable y precisa. La prensa, por su parte, difundió los resultados desde sus propios marcos interpretativos, aspectos que se tratarán más adelante en este informe.
- Se visitaron todas las instituciones educativas con el fin de ilustrarlas sobre las pruebas, de tal forma que se entendieran cabalmente y se articularan los resultados y el análisis de la evaluación a la elaboración de planes de mejoramiento. Los directivos de las instituciones escolares fueron citados a una reunión por la Secretaría de Educación y la Universidad Nacional, y en ella se les entregaba los resultados de la ciudad y de su institución.
- En algunas instituciones se colocaron estandartes en sitios visibles a la comunidad, que las identificaban como instituciones que habían iniciado su camino a la excelencia con la ejecución de su plan de mejoramiento, producto de la evaluación.
- La Secretaría de Educación produjo boletines de prensa y programas de radio con el propósito de informar e interesar a la comunidad educativa y a la sociedad de la evaluación. Igualmente, elaboró material educativo e implementó estrategias pedagógicas para ampliar la comprensión de los docentes y directivos docentes sobre los aspectos evaluados.
- Para llevar a cabo esta estrategia de comunicación masiva, la Secretaría de Educación contrató a una entidad mixta especializada en temas educativos para que la diseñara y dirigiera, bajo su supervisión. Esta estrategia pretendía dar a conocer la orientación y el proceso de la evaluación y sensibilizar a la ciudad hacia la consolidación de la nueva cultura de la evaluación. Esta difusión se acompañó con materiales escritos y audiovisuales.

Desde esta perspectiva, el Distrito concretó su intención de resignificar en la comunidad la concepción de la evaluación de tal manera que permitiera vencer las resistencias que ésta produce y lograr que más grupos de interés se interesaran y presionaran para que se estableciera y mantuviera esta forma de “medición de la calidad”, pese a los cambios en las políticas de un determinado gobierno. Es así como se esperaba que la claridad en su difusión, la circulación a través de diferentes medios, la diversificación de materiales y de la amplia explicación sobre los contenidos, propósitos y sentidos de la evaluación, crearan un contexto favorable para la implementación de la política. Así puede resumirse su acción de difusión:

- La Universidad Nacional, encargada de la evaluación, desde el punto de vista académico, entrega a la Secretaría de Educación del Distrito todos los informes, y las bases de datos de los resultados de la ciudad, localidad y de la institución educativa, especificada por curso y área evaluada.
- Para una amplia audiencia del sector educativo, la universidad pone en circulación un documento con la base teórica que sirve de fundamento y discusión a las pruebas, ya sea de manera general o para cada una de las áreas.
- Los directores y rectores de las instituciones educativas asisten a una reunión de entrega de sus resultados en la cual se les explica la prueba, su intencionalidad y se les invita a presentar los resultados a toda la comunidad educativa. Para ello se les ofreció apoyo técnico y especializado (comunicadores sociales concedores del proceso de evaluación por competencias) como una estrategia que asegura la comprensión de los resultados y su difusión a toda la comunidad educativa. También se pretendía con ello que los directores quedaran comprometidos con la evaluación para que lideraran activamente el proceso de diagnóstico y formulaciones de planes de mejoramiento en sus instituciones.
- En la reunión anterior cada institución recibe un informe escrito con sus resultados, lo que permite conocer los niveles alcanzados por los estudiantes; contrastar lo que lograron con lo que se esperaba que lograrán de acuerdo al estándar definido por la SED para este propósito; compararse en relación con las demás instituciones distritales y con el puntaje promedio de la localidad; y encontrar los desempeños especificados por área, por curso y por alumno evaluado.
- La Secretaría de Educación Distrital organizó foros sobre cada una de las áreas evaluadas, con una invitación a los docentes y directivos de las instituciones educativas del distrito, en donde se plantea la discusión sobre el contenido de la evaluación, sus apoyos teóricos, sus propósitos; todo esto como soporte para lograr una comprensión de la evaluación apropiada que permita el uso de sus resultados en el mejoramiento de la calidad escolar.
- Se organizó un gran número de cursos dirigidos a docentes, directivos e instituciones escolares por parte de los investigadores de la Universidad Nacional con el fin de dar a conocer y discutir los marcos teóricos que orientaron la construcción de las pruebas de Competencias Básicas y Ciudadanas.

Aún con todo este proceso, llama la atención que un 18% de los docentes entrevistados actualmente no conoce la evaluación por competencias frente al 82% que si la conoce. Esto pueda deberse a que la forma como los docentes consultaron sobre el tema no fue por los medios que la Secretaría tenía previsto para ello. En efecto, al preguntar a los docentes sobre los medios a través de los cuales conocieron la evaluación de competencias, el 45% manifestó haberse enterado por la difusión que hizo la Secretaría, mientras que el 37.3% las conoció en el momento de la aplicación y el 12.6% por otros medios. Lo anterior muestra que aproximadamente la mitad de los docentes encuestados no accedieron los contenidos de los teóricos de las fuentes oficiales sobre los que se construyeron las pruebas ni participaron en los eventos de explicación y debate sobre los mismos, convocados por la administración.

A partir de anterior se puede afirmar, que pese a la amplia difusión y socialización de la evaluación de competencias que llevó a cabo la SED como proceso de construcción gradual de la cultura de la evaluación, ésta no tuvo la recepción ni la comprensión necesaria para cambiar los paradigmas de interpretación de los docentes con respecto a la evaluación externa, como se esperaba.

Por otro lado, cuando se les preguntó qué conocen de la evaluación de competencias, el 45% mencionó que sabe *qué evalúa y a quién evalúa* y el 7.1% conoció sólo los *resultados*. El 51% dijo no conocerlas, conocerlas un poco o dio una respuesta muy general al respecto. Sin embargo, las respuestas de los docentes en relación con el concepto de competencias dejan entrever diferencias en lo que ellas significan, divergencias en relación con lo que realmente evalúan y quiénes son los evaluados (Ver Capítulo 6). Lo anterior sugiere que la difusión necesita de procesos más formativos que informativos y generar espacios de encuentro entre los docentes y los expertos que construyen las pruebas para cerrar los vacíos conceptuales y prácticos de los unos y los otros.

A partir de las aplicaciones, entidades como el IDEP y la misma Secretaría de Educación, amplían el uso con Programas como el de Nivelación para la Excelencia para asesorar y acompañar a las instituciones en sus procesos de superación de sus debilidades institucionales y pedagógicas. Lo docentes de estas instituciones muestran que el proceso seguido, posterior a la entrega de resultados, fue: “Se organizó un consejo de maestros para analizarlos, elaborando tablas y gráficos explicativos para poder socializarlos” de manera que “los docentes y directivas ...miramos en qué debíamos mejorar”. También hubo directores de estas instituciones que no le dieron la trascendencia esperada a la resultados: “Los socializó y los archivó” ó Se analizaron y pare de contar”.

Sin embargo, este proceso de reflexión participativa no fue exclusivo de las instituciones intervenidas por la SED, la mayoría de las instituciones lo siguieron: socializar los resultados con la comunidad educativa.

Las sucesivas evaluaciones muestran que si bien los resultados de las instituciones han mejorado, siguen siendo insatisfactorios, quizás porque fue un proceso que no surgió de la necesidad sentida de los docentes y directivos, sino una estrategia sugerida desde la administración (SED, s.f.). Es claro que para generar un proceso de cambio se requiere que los implicados en el mismo detecten por sus propios medios, la necesidad o creen y acepten

el diagnóstico hecho por externos. Esto último solo se logra si el evaluador es un interlocutor escogido por el interesado, sujeto de su reconocimiento y plena confianza (en el capítulo 5 se muestra el escepticismo de algunos docentes a la secretaria de educación). Con respecto a porque no han aumentado los puntajes de la pruebas, algunos docentes mencionan: “aunque un número muy pequeño de docentes se preocupan por proporcionar estrategias de mejoramiento” y “porque no se tenía el apoyo financiero estatal para implementar planes a largo plazo de capacitación docente y mejoramiento de la calidad de enseñanza”.

Con el cambio de administración en la Secretaría de Educación, la evaluación de competencias perdió su relevancia y dejó de ser el énfasis de la política educativa. Su orientación cambió de ser una evaluación del desempeño de los alumnos frente a determinados problemas cotidianos (competencias) a ser una evaluación de los procesos educativos de la institución, es decir, de cómo comprenden y aprenden los estudiantes.

La entrevista realizada a un funcionario actual de la Secretaría mostró el cambio en la ejecución de la evaluación. Al comienzo de la nueva administración y mientras se consolidaban los nuevos planes de desarrollo, la evaluación se hizo con el apoyo de la Universidad Nacional y con las mismas pruebas con las que se evaluó en la administración anterior. Se entregó al rector de la institución los resultados de la ciudad y se organizaron eventos para analizar con los rectores los aspectos más importantes encontrados en los resultados.

La siguiente evaluación se dejó en manos del Ministerio de Educación Nacional, el distrito cumplió con la tarea de aplicar las pruebas SABER, manifestando así su desinterés en este tipo de evaluación. Se realizaron talleres voluntarios de información y formación en las pruebas y de acompañamiento para los proyectos pedagógicos de mejoramiento y los resultados no fueron divulgados al público, solo se informó a cada institución de su desempeño con el ánimo de evitar las comparaciones que los medios de comunicación solían hacer de las instituciones y evitar desacreditar aún más la educación pública.

Posteriormente, la administración sentó su posición crítica con respecto a la evaluación por competencias, construyendo unas nuevas pruebas con la participación de algunos docentes de las áreas y de expertos de algunas universidades y adicionando la evaluación del capital cultural.

### **3.1.2. El proceso de difusión de la SED a la institución educativa**

Los docentes conocieron los resultados mediante un procedimiento o estrategia en cascada que se inicia, algunas veces, en el CADEL y otras en las directivas de la institución: el rector, el coordinador de la jornada, las orientadoras en la institución y en ocasiones en el consejo académico o a través del comité de evaluación de la institución. Posteriormente se conocen en las áreas donde sus jefes movilizan a los docentes para su discusión en las reuniones ordinarias de dichas áreas. La decisión de si se dan a conocer y cómo se hacen circular los resultados en las instituciones fue exclusivamente del director o delegado a sus directivos docentes (según el 35,2% de los encuestados). En el caso de las instituciones intervenidas, el director (de acuerdo con el 38.3%) tuvo papel activo en la difusión de la

institución bien sea porque el mismo convocó a los docente y lideró la socialización o porque designó a su delegado para hacerlo. En las instituciones no intervenidas se presentó una ligera diferencia con respecto a las anteriores: el 24,4% de los entrevistados sostiene que conoció los resultados de las pruebas por el directo.

Aún cuando el proceso de difusión fue diseñado para que la información se conociera y analizara en la institución, un porcentaje importante de los docentes del estudio (32.7) los conoció directamente solo por la publicación de la Secretaría. Es común escuchar a los docentes decir al respecto lo siguiente: “(el director) los guardó y no fueron conocidos por los docentes, menos por los estudiantes” (9:193) y “de los resultados nunca me he enterado, porque no se socializaron, sé que el colegio está en un nivel medio” (9:171).

Siguiendo los lineamientos expuestos, la Secretaría de Educación elaboró varios materiales y brindó los insumos para que cada institución realizara su propio mecanismo de divulgación y apropiación de los resultados. De esta manera, en la primera evaluación, cada institución recibió lo siguiente:

- *Mejorar la calidad de la educación, el desafío de la ciudad* (SED, s.f.) que contiene: el significado que se le otorga a la calidad de la educación en el marco del Programa de Gobierno Distrital, los objetivos de la ciudad en materia de calidad, la estrategia de calidad, la evaluación para la excelencia con los resultados de la cuarta aplicación, sus correspondientes gráficas, las diferencias según privado y oficial, algunas comparaciones internacionales y los retos y desafíos para construir una cultura de la evaluación.

- *La evaluación de competencias básicas: herramienta para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación* (SED, s.f.a) dirigido a los directores y rectores de las instituciones educativas con el fin de apoyarlos en la tarea de orientar a las comunidades educativas en la elaboración de sus proyectos de mejoramiento institucional. Por eso se dedica a rescatar su papel de líderes de las instituciones, la ubicación conceptual de la evaluación como herramienta para mejorar, el significado de la evaluación de competencias básicas, algunas claves para interpretar los resultados de la institución, orientaciones para aprovechar los resultados en la formulación y desarrollo de un plan de mejoramiento y sugerencias para difundir los resultados dentro de la institución a la comunidad educativa.

- *Estudiantes competentes para una ciudad competitiva* (SED, s.f.b) destinado a explicar a los estudiantes la política de evaluación en el marco de los cambios del mundo y de los retos que se le plantean a Bogotá en términos educativos. Contiene además unos tópicos acerca de lo que se considera que un estudiante debe aprender para participar y actuar productivamente en el siglo XXI<sup>15</sup>, el significado de una educación con calidad, qué es evaluación para la excelencia, los resultados estadísticos con apoyo gráfico y explicación acerca de lo que los estudiantes saben y

---

<sup>15</sup> Extraídas y adaptadas del proyecto *SCAN –Secretary’s Comisión on Achieving the Necessary Skills*) del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos sobre logro de las destrezas necesarias para participar y actuar productivamente en el siglo XXI.

no saben hacer de acuerdo con ellos; y finalmente una exposición de cómo prevé la administración Distrital el uso de los resultados para el mejoramiento.

- Plegable de resultados (SED, s.f.c) donde, en forma resumida, aparece el sentido de la evaluación, lo que significa evaluar por competencias, los aspectos que se evalúan, las fechas y datos de aplicación y los resultados presentados en porcentajes de respuestas correctas y dificultades que se presentaron en cada área.

- Guía de la prueba (SED, 1998) que contiene un desarrollo sobre la cultura de la evaluación donde la calidad y la evaluación se constituyen en el eje de esa cultura; se plantea la evaluación de competencias básicas y de comprensión y sensibilidad ciudadana como un proyecto, se explica el significado de competencia, de factores asociados y el posible uso de los resultados.

-Informe de los resultados de la institución. Este informe de resultados contiene lo siguiente<sup>16</sup>:

- Datos de identificación del plantel evaluado (jornada, calendario, total de estudiantes que presentaron las pruebas en cada grado)
- Carta del Alcalde Mayor de la Ciudad dirigida al Consejo Directivo de la Institución Educativa, como una estrategia de motivación a la institución hacia el mejoramiento de la calidad y acentúa el mensaje de la Secretaria de que la evaluación es el medio para elevar la calidad de la educación
- Presentación: contiene una referencia general al Plan Sectorial de Educación, a la evaluación realizada, al uso deseable de los resultados (elevar la calidad) a los instrumentos y al informe que se entrega e invita a formular un plan de mejoramiento institucional y a elevar los resultados mediante “el trabajo continuo y sistemático sobre los desempeños más débiles” (SED, 2000:2)
- El dato y la explicación del promedio y la desviación estándar con la tabla que especifica esta información por grados para las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias y que permite comparar lo obtenido en la institución con los resultados de la localidad y la ciudad. Esta información se visualiza en un gráfico de puntos (por área) de coordenadas cartesianas donde se ubican estos valores de la institución junto con los de otras instituciones y el resultado de la localidad. El propósito de este gráfico era que la institución contará con una representación visual de su ubicación en términos puntaje promedio y su dispersión con respecto a las demás instituciones y a la localidad. Es importante señalar que de acuerdo a los comentarios de funcionarios que participaron en la explicación de dichas gráficas, éstas no fueron fácilmente comprendidas por los directivos y docentes. El aspecto que más se resaltaba con ésta gráfica es que existían

---

<sup>16</sup> Este ejemplo es reconstruido de los informes recibidos por una institución educativa de calendario A y jornada mañana en Febrero de 2000 sobre la evaluación realizada en octubre de 1999 correspondiente a la tercera aplicación (SED, 2000 y SED, 2000a).

colegios con altos puntajes y muy homogéneos (desviación estándar), lo cual constituía la meta a alcanzar.

- La distribución porcentual de los alumnos que superan cada nivel de competencia para cada área (cada área contiene tres niveles de desempeño de los cuáles el último es el deseable puesto que se supone involucra las competencias de los otros dos), comparando el mismo dato con la localidad y con la ciudad.
- El perfil cualitativo de la institución educativa por grado y por área en términos de porcentaje de respuestas correctas a cada una de las preguntas de cada nivel de desempeño con el porcentaje de respuestas correctas para cada nivel.

En la siguiente aplicación, el informe anterior tuvo algunas modificaciones, en esa oportunidad se agregó un detallado análisis de frecuencias. Así, las instituciones reciben un informe de resultados con análisis de frecuencias para cada una de los ítems de la prueba cuyo contenido es el siguiente:

- Identificación de la institución educativa (Jornada, calendario y grados y cursos evaluados)
- Presentación del contenido del informe y de lo que se espera de la información que se pone a circular: “Con esta información se espera aportar en la identificación de los significados que tienen los estudiantes de su institución acerca de cada concepto, de su apropiación y uso en diferentes contextos, para formular y adelantar en consecuencia los planes de mejoramiento que se consideren pertinentes” (SED, 2000a: 2).
- Cuadros con el número total de estudiantes de cada grado que respondieron a cada una de las opciones cerradas de la pregunta y el la opción que era la correcta.
- Tabla de la estructura de la prueba que permite referir los datos anteriores al área a la que se refería la pregunta y al desempeño evaluado.
- Tabla de los desempeños evaluados (1 a 7 de ciencias, 8 a 20 de lenguaje y 21 a 29 de matemáticas).

A su vez, a lo largo de los informes se incluyen recuadros con mensajes que muestran una clara intención persuasiva, basada en la creencia de que la calidad de la educación depende del logro de las metas de mejoramiento. Estos son algunos ejemplos:

- En la portada del primero y segundo informe aparece:

La evaluación como estrategia para mejorar la calidad de la educación (SED, 2000 y SED, 2000a).
---

- Con la presentación de promedio y desviación estándar:

“META DE MEJORAMIENTO: elevar el promedio de la institución y buscar que la diferencia entre los puntajes de los estudiantes sea cada vez menor” (SED, 2000:3).

- Con la presentación de la distribución de los alumnos según nivel de competencia:

“META DE MEJORAMIENTO: elevar el porcentaje de estudiantes que se ubican en los niveles recompetencia 2 y 3. Se espera que el 100% de los estudiantes de la ciudad supere el nivel 1, por lo menos el 80% el nivel 2 y el 60% el nivel 3” (SED, 2000: 6).

- Después de la presentación en el informe de resultados de análisis de frecuencias:

“META DE MEJORAMIENTO: corregir el significado incorrecto que poseen algunos estudiantes al poner en escena un saber hacer específico” (SED, 2000a: 2).

La segunda parte de este informe contiene los tópicos que son esenciales para los proyectos de mejoramiento de la institución, pues son estos resultados los que muestran en detalle cómo respondieron sus estudiantes con respecto al estándar definido por la Secretaría de Educación y se constituyen en el insumo para generar los procesos de cambio que la secretaría esperaba con su estrategia comunicativa. Esta parte contiene:

- Perfil cualitativo de los desempeños evaluados: una tabla por área con el porcentaje de respuestas correctas que los estudiantes de cada grupo de la institución logra frente a la descripción de los desempeños evaluados en cada nivel. La siguiente tabla es un ejemplo del área de lenguaje:

Tabla Perfil cualitativo en lenguaje Nivel 1

Descripción del desempeño	Nivel	% de respuestas correctas		
		7º	9º	% esperado
Identificar relaciones, semejanzas y diferencias entre el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal	1	88.57	91.67	100
Reconocer características básicas del lenguaje escrito como la convencionalidad y arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura. Leer en modo literal	1	59.52	60.21	100
Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de qué modo habla, cuáles son los roles de los participantes en una comunicación	1	65.71	79.17	100
Reconocer los significados de las palabras y las frases del lenguaje coloquial y cotidiano	1	51.14	79.17	100

- Tabla con los resultados de los estudiantes a cada una de las preguntas de la pruebas, con su correspondiente identificación del desempeño que evalúa y el área



evaluada. El objetivo de ésta información era que los docentes conocieran exactamente en qué desempeños fallaban sus estudiantes para que con ello pudiesen trabajar estos temas en sus clases y elaboraran preguntas de ese estilo en sus evaluaciones.

Para facilitar la interpretación de los datos del informe institucional, el documento de las SED para los directores les brinda a manera de ejemplo un guía para identificar los que saben y no saben hacer los estudiantes de la institución, que se deduce de los desempeños mostrados en tablas como la presentada anteriormente.

Saben hacer:

- Leen y escriben en forma literal
- Reconocen las reglas sintácticas, los signos de puntuación, el significado de las palabras y las frases
- Distinguen la diferencia entre una frase y un párrafo
- Pueden contar lo que leyeron
- Diferencian el lenguaje verbal del lenguaje de la imagen
- Reconocen el papel y las intenciones de quienes participan en una situación de comunicación
- Comprenden lo que se habla en el diario vivir

No saben hacer:

- No pueden producir un informe consultando diversas fuentes y relacionándolo con el tema
- No comprenden las intenciones de comunicación que hay detrás de un texto
- No pueden hacer una presentación oral o escrita en la que incorporen dos o más puntos de vista y den su propia opinión sustentada en argumentos
- No pueden reconstruir los contextos y épocas representadas en los textos.

De esta manera, el director de la institución tiene definido un guión de todo el proceso que debe seguir y el análisis que debe efectuar para usar los resultados, lo que deja muy poco de margen para la apropiación y definición de su estrategia acorde con la cultura de la institución.

Además del informe anterior, las instituciones también tuvieron acceso el siguiente material:

- *Guía de la prueba, grados 3º y 5º*, septiembre de 1998, dirigida a colegios de Calendario A: Contiene la conceptualización y los procedimientos generales utilizados para el diseño y elaboración de las pruebas y facsímiles de las pruebas aplicadas
- *Guía de la prueba, grados 3º, 5º, 7º y 9º*, mayo de 1999, dirigida a colegios de Calendario B: Igual que en el anterior

- *Hacia una cultura de la evaluación*. Memorias del Tercer Foro Educativo Distrital: reúne experiencias nacionales y extranjeras de evaluación de competencias básicas, factores asociados y desarrollo moral y sienta las bases para la creación y consolidación de la evaluación en el Distrito Capital.
- *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Taller de evaluación de competencias básicas: recoge ponencias de diferentes profesores e investigadores de la Universidad Nacional sobre el tema de la evaluación de competencias básicas.
- Serie de videos *Mundo Escuela*: diez videos dirigidos a docentes, rectores y padres de familia que complementan los desempeños descritos en la Serie Guías sobre Lenguaje y Matemáticas.
- Serie de seis videos sobre experiencias de instituciones educativas que han emprendido acciones de mejoramiento a partir de los resultados de evaluación. Se muestran formas de autoevaluación, diferentes procesos y prácticas educativas cuyo objetivo es el desarrollo de competencias básicas en lenguaje y matemáticas y los pasos que han seguido diferentes instituciones para llevar a cabo un plan de mejoramiento de la calidad de la educación.
- Presentación audiovisual interactiva –DVD–: contiene el marco conceptual de la evaluación de competencias básicas, los resultados generales de la ciudad y los resultados de cada una de las instituciones evaluadas. A las instituciones que no tenían reproductor de DVD se les dio el video en otro formato y los resultados en un diskette.

De lo anterior se concluye que las instituciones contaron con una cantidad importante de información que contenía el sentido y significado de la evaluación para la Secretaría de Educación. La información se divulgó a diferentes actores, con lenguajes comunes para cada uno y en distintas formas, lo que en teoría debió favorecer la aceptación y el interés de la comunidad por la evaluación. Sin embargo, otros actores como la prensa y el sindicato de docentes hicieron su propia interpretación de la política, hecho que pudo afectar considerablemente su implementación y continuidad.

En ese sentido es importante revisar lo que la comunidad en general y la comunidad educativa en particular, oyó o leyó con respecto al tema en los medios de comunicación, cuyo efecto y presión que ejerce sobre la comunidad es ampliamente conocido.

### **3.2. LA PRENSA ESCRITA Y LA DIFUSIÓN DE LA EVALUACIÓN**

Dado que para la Secretaría y los docentes fue determinante la difusión para el uso de la información, es importante centrar la atención en la forma en que los resultados son difundidos al público en general, a través de la prensa escrita. La prensa escrita es un medio de amplia circulación que se constituye en ocasiones en el único y fundamental instrumento para acceder a la información sobre la calidad de la educación y los resultados

de la evaluación por parte de las familias, los mismos estudiantes, los políticos, los empresarios y los miembros de la sociedad, en general. Berger y Luckmann (1994) sostienen que los medios de comunicación ponen a disposición del público las reservas de sentido construidas socialmente y que, a su vez, media en la construcción de los mismos. Las personas actúan guiados por estos acervos sociales de conocimiento que son transmitidos por los medios u otras instituciones que ejercer presión y control para asegurar su cumplimiento. De ésta manera, los medios y la prensa escrita en concreto, van moldeando los esquemas individuales de comprensión de la realidad que afecta directamente a los individuos y le ofrece marcos de referencia frente a los cuales valora y establece juicios.

Si bien la Secretaría de Educación Distrital llevó a cabo eventos para ilustrar a los medios de comunicación en forma amplia sobre el sentido y características de la evaluación, la política distrital que la orienta y sus pretensiones, buscando con ello que los medios hicieran una difusión responsable de los resultados de la evaluación, los esfuerzos no cumplieron las expectativas: la prensa difundió de variadas formas y con sentidos ambiguos los resultados, no siempre como a los maestros les hubiera gustado verse retratados en ellos.

Podría decirse que ello hace parte de los cánones que orientan la comunicación y venta de los hechos noticiosos, en general, pero también influye el desconocimiento de lo educativo por parte de quienes se encargan de elaborar la noticia y difundirla. Solo en los últimos cinco años, y posiblemente como resultado de esta estrategia de difusión desarrollada por la Secretaría, la prensa, en concreto el periódico *El Tiempo* con el proyecto *Educación Compromiso de todos* ha venido estudiando más a fondo la problemática y el conocimiento acumulado en temas educativos y ha asumido otro tono para difundir hechos educativos a la comunidad en general y ha creado espacios de discusión que convoca a expertos, investigadores y agentes educativos a profundizar y discutir de educación. Sin embargo, todavía pesa sobre ella la tendencia a destacar lo negativo. Como lo aseveran algunos docentes: “Se realizó difusión en los grandes medios de comunicación informando que los estudiantes se rajaron en matemáticas dejando en el ambiente que en los colegios públicos el nivel es bastante bajo”.

Los titulares, referente de entrada a la noticia, producen un ingreso directo al tema, de tal manera que si son negativos y escandalosos pueden quedar como la única información visible sobre aquello que trata. Los resultados de la evaluación se prestan para titulares de este tipo, de los cuales los maestros recuerdan: “Se rajaron los maestros”, “Perdió la educación”, “La educación en crisis”, “Los mejores colegios”, “Crisis educativa”.

Un examen cuidadoso de las noticias de uno de los más importantes periódicos de circulación nacional del país publicadas entre 1999 y el 2003, período en que se realizaron las evaluaciones, confirma lo anterior con titulares como los extractados de la Tabla No. 3.3. del Anexo No. 5: “Estudiantes colombianos, ciudadanos a medias” “La educación en rojo” “Maestros se rajan en clase” .

De otra parte, el contenido de la noticia refiere aspectos como el siguiente:

“Los estudiantes bogotanos han salido mal librados en estas tres áreas del conocimiento... deficientes resultados en competencias básicas... hemos perdido el norte de nuestro futuro... cada vez más incierto, mientras sigamos dándole a la educación un tratamiento de quinta” (07).

“Según las evaluaciones los estudiantes se rajan en matemáticas, ciencias y lenguaje. ¿Cómo va a mejorar el tema de la calidad? Es el tema más difícil... la secretaria ha iniciado una serie de programas para mejorar la...” (17).

Según Ravela (2003: 4) ello “no tiene en principio nada de extraordinario”. Y continúa:

“De hecho, parece la manera normal en que se presenta también la información en otros campos. Sin embargo, la complejidad de los resultados de las evaluaciones educativas, las limitaciones técnicas que algunos sistemas tienen y la falta de referentes por parte de periodistas y del público para interpretar correctamente la información, muchas veces impide que estos resultados tengan el impacto esperado: concientizar y movilizar a los diferentes sectores para que se involucren en la mejora de la calidad de la educación. Por el contrario, los efectos que generalmente está teniendo la difusión de resultados son la búsqueda de posibles culpables, el descrédito del sistema educativo en general y el sentimiento de que por mucho que se este haciendo no se está llegando a ningún lado” (Ravela, 2003: 4).

Con el propósito de mostrar los mensajes escondidos que los medios de comunicación difundieron al país se recopilaron 51 artículos de prensa (Cf. Anexos Nos. 5. a 5.3.), de los cuales se encontraron las siguientes afirmaciones y juicios implícitos en los textos con respecto a la evaluación de competencias:

- *Con respecto a la institución educativa:*

- La responsabilidad de los resultados recae sobre la institución educativa, en especial sobre los maestros
- Aparentemente no hay razones externas a la misma institución para tener malos resultados. Hay instituciones educativas de bajos recursos y en contextos conflictivos que logran ser tener los mejores resultados. Su éxito se atribuye al compromiso de los docentes y a la motivación de los estudiantes.
- Otros factores que hacen la diferencia entre una institución con buenos resultados y otra con bajos resultados, son las instalaciones y los miembros educativos diferentes a los docentes.
- Habría que castigar con el cierre a los colegios con bajos puntajes porque mueven el promedio hacia los valores más bajos.

Estas afirmaciones desvirtúan radicalmente lo que sistemáticamente han mostrados los estudios de factores asociados al logro: los factores de la institución educativa, que incluye

a los docentes, la infraestructura, materiales, etc, sólo explican alrededor del 30% de las diferencias en los resultados de las pruebas de logro.

- *Con respecto a las pruebas:*

- Las pruebas miden la calidad de la educación. Todo lo que es medible es susceptible de mejorar
- Las pruebas de competencias también sirven para determinar las aptitudes laborales
- Los resultados muestran que la educación es memorística, no desarrolla procesos de pensamiento y no les sirve para la vida diaria
- Los resultados de las pruebas permiten compararse con la educación de cada calendario, la oficial y la privada y la regional y la nacional y ésta última con la internacional. Este parece ser un uso deseado. Sin embargo, no es justo jerarquizar a las instituciones con base en unas pruebas que fueron diseñadas para solo evaluar competencias, desconociendo los demás factores de la institución que intervienen en la calidad de la educación
- Las pruebas no son confiables puesto que se ha comprobado que ha sido manipulada.

- *Con respecto a la calidad de la educación* todavía no hay acuerdos entre los expertos sobre los que este concepto involucra, aunque si hay acuerdo en la comunidad académica y en el sector en afirmar que ésta no es sólo los desempeños de los estudiantes en las pruebas. Las pruebas tienen limitaciones, y usualmente evalúan muy pocos aspectos de la complejidad de procesos cognitivos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje. Igualmente se ha cuestionado en diferentes ámbitos de aplicación su capacidad para predecir el comportamiento de los individuos en otros contextos diferentes para los cuales fue diseñada. Es importante anotar la contradicción que muestran los medios con respecto a la confiabilidad de la prueba.

- *Con respecto al docente:*

- Los expertos en educación sostienen que los resultados son malos porque los docentes no saben enseñar ni logran motivar a los alumnos. Por esta razón, el sindicato de docentes no tiene justificación para manifestar inconformidad
- No importa que tanta educación formal obtenido los docentes porque esto no mejora los resultados. Los docentes siguen con deficiencias en sus formas de enseñar
- Se reconoce a la secretaria de educación el esfuerzo de haber creado y mantenido el mecanismo de evaluación, pese a la oposición de los maestros

- *De la educación:*

- Con relación a los demás países, no solo la calidad de la educación del país es mala sino también la cobertura. La educación no tiene futuro.

- *De los resultados:*

- A lo largo de las 6 evaluaciones (8 para algunos), se muestra que sistemáticamente los resultados no son los esperados y siguen siendo bajos, en especial en matemática. Sin embargo se reconoce un ligero incremento de los puntajes en cada evaluación
- Hay mensajes contradictorios con respecto a los resultados: en algunos artículos se muestran avances en los resultados de matemáticas mientras que para otros lo ocurrido es exactamente lo contrario

Como puede verse, los medios usan los resultados para llamar la atención del lector enfatizando el buen o pobre desempeño de los docentes, estudiantes o instituciones. En términos generales los resultados se usan para exaltar el esfuerzo de los agentes involucrados en el proceso educativo o para expresa malestar e inconformidad. Ello se hace a través de estadísticas, comparaciones o con palabras cargadas emocionalmente (*emotionally loaded*).

Por otro lado, los análisis de los artículos de prensa revelan que existe un notable esfuerzo por justificar la necesidad de evaluar. De esta manera se enfatiza en la utilidad y en los beneficios que trae consigo la realización de pruebas junto con las explicaciones pertinentes de las mismas para los diferentes agentes educativos y sociales (padres, institución, docentes, estudiantes, y miembros de la sociedad en general). Varios artículos hacen referencia a las razones para llevar a cabo evaluaciones que se conciben, a su vez, como: mecanismo de control que posibilita también generar alianzas y planes de mejoramiento; instrumento para detectar falencias, optimizar recursos y posibilitar la transformación escolar y educativa; y finalmente, medio para promover la cultura de la evaluación. Lo dicho indica que se intentó informar, difundir y concientizar sobre la necesidad de evaluar por los medios de comunicación.

Por su parte, el periódico especializado del Ministerio de Educación Nacional, *Al Tablero* (Cf. Tabla No. 3.1 del Anexo No. 5), presenta una visión más completa sobre la evaluación y sobre la calidad educativa, conceptos no se exploran con la misma profundidad o con los mismos elementos en los otros medios de difusión. Esta publicación incluye notas de mayor extensión comparadas con las que aparecen en los otros. Es necesario anotar que este periódico sólo lo reciben las instituciones educativas y las demás personas interesadas en temas educativos los pueden consultar en internet en la página del Ministerio de Educación Nacional *Colombia Aprende*.

Con alguna frecuencia los artículos publicados hacen referencia a rutas/acciones/orientaciones con miras a promover el mejoramiento de la calidad. Este tipo de información se centra principalmente en eventos o formas de difusión, es decir se dan

orientaciones sobre dónde encontrar información sobre las pruebas y sus resultados. También se enfatiza la necesidad de promover talleres, eventos y documentos que faciliten la interpretación de la información y se incluye notas sobre acciones que ya han sido emprendidas bien sea por las instituciones educativas o por entidades gubernamentales. El objetivo parece ser el de ejemplificar y establecer conexiones entre la evaluación y acciones concretas para mejorar la calidad. Algunos artículos resaltan el valor de la evaluación y profundizan en las orientaciones para los planes de mejoramiento.

Ahora bien, es claro que la mayoría de los mensajes son bastante negativos y son los docentes las víctimas de estas apreciaciones, que los responsabilizan públicamente del estado mal de la educación. Por todo esto se comprende que los docentes tengan resistencia a manera como se publican los resultados de la evaluación. Así lo expresaron los docentes que participaron en el grupo focal y en las encuestas:

“Entre los maestros se ha creado mucha inconformidad en el manejo periodístico que se le ha dado a este tipo de información, ..(..).. porque se ha comparado y se ha denigrado la educación pública. Se ha dicho que definitivamente matemáticas sobre todo tiene un nivel por debajo de lo esperado, muy por debajo, incluso a nivel internacional, estamos muy mal. Esta es una realidad que no se puede ocultar, pero es el manejo que se le ha dado. Entonces rajan unos alumnos porque los maestros no son buenos .... y hacen énfasis en los colegios públicos. El manejo que se le ha dado a esa información nos ha parecido desleal y muy como muy acomodada a ciertas políticas, cierto? ... entonces eso nos ha creado cierto rechazo a todo lo que tenga que ver con esto. Estamos muy prevenidos.”

“Los medios de comunicación los utilizan en forma negativa para hacer la mala publicidad al docente por los bajos resultados”

“Para mostrar que todavía estamos por debajo de las expectativas del gobierno”

“ Para generar informaciones sesgadas a la opinión pública y con titulares absurdos”.

### **3.3. CONCLUSIÓN**

El problema no es que los medios informen de los resultados sino que tergiversen el sentido de la evaluación en términos de lo que los resultados indican. Así no es posible construir una cultura de la evaluación en la que ha estado empeñado la SED y el Ministerio de Educación Nacional que polarizando a los actores educativos claves con ideologías contrapuestas. Para construir y consolidar una cultura de la evaluación primero hay que crear un sistema de símbolos compartidos entre la institución educativa y la entidad administrativa.

En este sentido, no es suficiente informar y difundir la evaluación y sus resultados, es fundamental crear espacios para la construcción de sentidos compartidos y aceptados con respecto a la evaluación. Es indispensable que se asegure que el director y los docentes comprendan y se apropien del conocimiento teórico en que se basa la evaluación y hay que brindarles varias opciones de estrategias para que la comunidad decida la que más se ajuste a su dinámica interna y cultura institucional

## ***TERCERA PARTE***

# **USO DE LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA MICRO**

---



*“En él es un poco compleja la situación de los estudiantes, hay mucho problema familiar que le impide concentrarse en sus tareas académicas, por lo tanto no hay muy buenos resultados y lógico, influye también en los resultados de la evaluación de las competencias, porque los jóvenes tienen problemas no sólo familiares, sino también de la zona. A nivel institucional, ellos son estudiantes que se comportan muy bien, procuran mantener su cupo, pero ya de la institución a la casa, pues viven otra vida. La situación de estos jóvenes en una zona marginal lleva consigo problemas muy grandes. Sin embargo, tanto las directivas como los docentes estamos muy comprometidos a colaborarles, a ayudarles, a darles un trato diferente, a hacer que permanezcan en la institución y los jóvenes han respondido. Muchos comienzan así informalmente, prefieren estar en la institución que no fuera de ella o en la casa, hasta el punto de que encontramos que son sancionados porque quieren entrarse a toda costa a la institución, así sea por la fuerza. Tenemos como todas las instituciones educativas oficiales problemas -común y corriente- pero a la vez, tratamos de enfocarlos, darles una orientación y continuar nuestras labores” (docentes del estudio).*

La exposición de los casos a partir de lo que los maestros relataron del uso de la información aportada por la evaluación de competencias es el objeto de tratamiento en esta parte. En ella se muestra cuál es el comportamiento de las instituciones intervenidas y no intervenidas frente a las dimensiones que influyen en el uso de la información, tales como el valor y utilidad que le otorgan a la misma, la inteligibilidad que le encuentran, la legitimidad que merece y si la comprenden o no.

Aunque este proyecto de investigación se inició al final de la segunda administración distrital que planteó la continuidad del proyecto de evaluación de competencias, durante la recolección de datos y el proceso de sistematización y lectura interpretativa de los mismos se encontraba en ejercicio una nueva administración que no continuó con el mismo proyecto. De alguna manera, este hecho influye en la visión de los maestros y las instituciones para quienes se estaba hablando de un proyecto del pasado. No obstante, también muestra una visión de ellos de la política educativa que aporta conocimiento importante para su formulación e implementación.

A lo largo de esta parte se exponen los hallazgos divididos en tres capítulos.

En el primero, titulado *Amenazas a la legitimidad y el uso de la evaluación de competencias* puede encontrarse tanto las valoraciones y visiones negativas y críticas hacia la evaluación por parte de los docentes como las dificultades de la práctica educativa y pedagógica para hacerla viable. Hay una suerte de escepticismo frente a la evaluación y sus resultados, una incomprensión de la intención planteada por la SED, una vinculación de la evaluación con lo político por encima de lo técnico y pedagógico, una perspectiva recortada de la evaluación que conduce a desconocer el contexto, la labor del maestro y lo que implican los procesos de cambio tras los resultados obtenidos y presentados.

El tema tratado en el segundo capítulo, *Oportunidades del uso de la evaluación de competencias*, apunta a rescatar las palabras de los docentes sobre la importancia de la evaluación para su trabajo, la comprensión de sus planteamientos y la adhesión a la evaluación planteada por la SED. Son estas atribuciones de utilidad y las respuestas al para qué de la evaluación las que reflejan maneras de pensar relacionadas también con visiones de los maestros sobre la educación, su ejercicio profesional y la responsabilidad que él conlleva. Además muestran una confianza depositada en el sistema educativo y sus acercamientos con las formulaciones de política del sector.

Aunque no es posible garantizar el uso a partir de estas posturas, una actitud receptiva –que puede ser crítica- contribuye mejor al uso que la presencia de obstáculos y desacuerdos, como se planteó en el capítulo anterior. Se presupone que los resultados arrojados por la evaluación implican más que un dato o una estadística, o sea, se consideran información que convoca a los docentes a la reflexión, el análisis e interpretación para hacer hablar la práctica pedagógica, la dinámica socio familiar, el proceso de desarrollo del niño y demás variables que pueden explicar y dar sentido a la información resultante. La comprensión de la evaluación junto con la credibilidad que merece son condiciones fundamentales para que la información se use. Pero se necesitan ejercicios de análisis despojados de las tipificaciones, *rankings* y hasta estigmatizaciones que se generaron mediante la difusión de resultados.

El último capítulo de esta parte, *Uso a nivel micro de los resultados de la evaluación*, agrupa la diversidad de respuestas dadas por los maestros que van desde el no uso y las razones que lo justifican hasta el uso que se prolonga al momento de la recolección de información. El uso de la información aportada por la evaluación, por parte de las instituciones educativas, ayuda a desentrañar el impacto que la evaluación ha tenido y las posibilidades de convertir los datos y la información de las pruebas en un uso pedagógico que cuestione la enseñanza y revierta en un mejoramiento de la calidad, no restringido a aumentar el puntaje obtenido en las pruebas aplicadas.

## ***CAPÍTULO IV***

# **AMENAZAS A LA LEGITIMIDAD Y EL USO DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

- 
- 4.1. Amenazas relacionadas con las creencias de los maestros**
  - 4.2. Amenazas derivadas de las valoraciones**
  - 4.3. Amenazas vinculadas a la ideología**
  - 4.4. Amenazas provenientes del conocimiento y la práctica escolar**
  - 4.5. Conclusión**

*“Bueno, nos fue muy mal en las competencias pero se ha trabajado fuertemente, incentivando a los chicos y se mejoró en matemáticas y en español que nos había ido re-mal. En competencias ciudadanas fue lo que más se trabajó con cuestionarios con los docentes. Yo me lo planteo como un reto, siento que la escuela ha variado mucho en los últimos 10 años más de lo que todo el mundo se imagina. El tiempo nos pone un reto, con la TV, los videos, los juegos, la música, nos plantea nuevas lecturas, no son los mismos jóvenes de antes y creo que esa gran diferencia entre lo que fuimos y lo que vemos, nos toca plantearla como un reto educativo. Un reto, yo no se si para avanzar o para retroceder. A veces me pregunto si en esa línea Las mismas familias a veces se sientan a llorar porque no saben qué hacer con los hijos que hace rato se les salieron de las manos y que parece que a nosotros también se nos están saliendo de las manos, porque a veces no sabemos cómo formarlos” (Docente del estudio).*

Un proceso de evaluación para ser legítimo requiere cierta coincidencia entre las intencionalidades y búsquedas de quien lo propone y las atribuidas por aquellos que se ven afectados con los resultados o hacia quienes se dirige directamente dicho proceso. En el caso de la evaluación de competencias objeto del presente estudio, estos dos lugares de asignación de significado corresponden fundamentalmente al ocupado por las autoridades educativas distritales, quienes encuentran legítima la evaluación para tomar decisiones de macropolítica y micropolítica, y al que ostentan los maestros en cuyas manos está que las decisiones de micropolítica realmente se tomen. Pues bien, en este segundo caso, el uso de la información aportada por la evaluación está relacionado directamente con la valoración que los docentes le otorgan, con la confiabilidad que les merece y con el papel que le asignan. Son cuestiones técnicas, pedagógicas y políticas derivadas del proceso mismo de producción y difusión de información, que hacen parte de la propia vida y experiencia escolar y le otorgan o no legitimidad al proceso de evaluación desde la perspectiva de los maestros.

Las amenazas de que trata este apartado están referidas a dimensiones de la cultura escolar en cuanto hacen parte de creencias, valoraciones, conocimientos y prácticas de los maestros frente a las autoridades gubernamentales y a sus formulaciones de política y frente a una vida escolar que ellos construyen en el día a día, pero que tiene un componente de historia sedimentada y arraigada que influye en la actitud manifiesta hacia la política evaluativa y su despliegue en la institución educativa. En consecuencia, esta herencia puede convertirse en amenaza para el uso de los resultados de la evaluación pues cuestiona su legitimidad desde los lugares que acaban de enunciarse.

#### **4.1. AMENAZAS RELACIONADAS CON LAS CREENCIAS**

Este grupo de aspectos deslegitimadores contiene las críticas de los maestros a la concepción de la evaluación de competencias atribuidas a su ausencia de: objetividad, confiabilidad, necesidad y permanencia.

Para algunos maestros uno de los puntos de desacuerdo con la evaluación es su carácter subjetivo, que en sus propias palabras “le impide mostrar plenamente la realidad de la institución, medir sus particularidades, reflejar lo que pasa en una comunidad y sus expectativas, hacer un diagnóstico eficaz y certero de las dificultades y aciertos de los estudiantes”. Si bien los investigadores y profesionales de la Universidad Nacional que

tuvieron a cargo la fundamentación de la evaluación justifican su carácter subjetivo entendido como la postura interesada que implica la construcción de conocimiento, los maestros demandan una evaluación objetiva entendida como un acercamiento a la realidad que ellos viven como una evidencia especular de su situación. Podría pensarse que los docentes están hablando de una evaluación que muestre la complejidad institucional, que les revele las condiciones en que trabajan, que les diga más de lo que la evaluación de competencias les dice que acompañe los resultados con reflexiones contextualizadas a la institución. Y así, tal evaluación sería más objetiva pues mostraría la realidad de la institución.

Por otra parte, no es fácil entender y apropiarse para la comunidad de docentes cuyo trabajo está centrado en el conocimiento y cuya tarea ha estado dominada en buena parte por la evaluación, que ésta no es una verdad absoluta, que se realiza desde concepciones y perspectivas particulares, que no es totalizadora, que su resultado es un agregado que oculta diferencias, que entre lo que se hace y lo que se evalúa existe una distancia importante pues es mucho más lo que se hace (enseña) que lo que se termina evaluando. Pero, mientras la expresión de los maestros muestra una concepción tendiente a la deslegitimación de la evaluación por su ausencia de objetividad, bien podría considerarse que ahí se encuentra uno de sus valores o atributos. Su carácter “subjetivo” en cuanto a opuesto al tradicional concepto de “objetivo” que se equipara con la verdad, no es una razón para desconfiar de ella. La concepción de los maestros, cuando se refieren a la evaluación muestra un olvido de lo que implica la evaluación en cuanto acto valorativo, con criterios, referentes y posturas que impiden que se la considere un evento igual a la realidad, que la calca como un espejo.

Calificar la evaluación de competencias básicas como “un arma de doble filo que sirve para culpabilizar a las instituciones y a los maestros” y como “un pretexto para hablar mal de la educación pública”, es una manera de ampliar la concepción anterior acerca de la ausencia de objetividad de la evaluación pues muestra lo difícil que puede ser hablar de objetividad si se piensa así la evaluación, pues muestra un sesgo impermisible que atenta contra la confianza de la evaluación. En este sentido sí entendería una crítica a la evaluación en la perspectiva de la objetividad, pues no le cabe a la evaluación ser arbitraria y sin criterio.

Este ingrediente de desconfianza remite a su procedencia de política gubernamental o a ideas asociadas a la concepción misma de evaluar. En el primer caso puede explicarse parcialmente la desconfianza de los maestros por el contexto mismo en que se desarrolla la política de evaluación de competencias pues con la ley 115 de 1994 existe una disposición hacia la evaluación integral que supone también la evaluación de los docentes y ellos se han opuesto a esta evaluación que ha estado en la intención de algunos decisores de política. De esta forma, cuando se diseñó la evaluación de competencias corría el rumor de que se iba a implementar también la evaluación docente de tal manera que los maestros siempre veían el fantasma de su evaluación y no las pretensiones explícitas de la SED al evaluar a los estudiantes. Por eso para los maestros la SED con la evaluación de competencias oculta una segunda intención: “mostrar la incompetencia del docente, aunque las pruebas no den para ello”. En otras palabras, la desconfianza no nace necesariamente por el hecho mismo de la evaluación del desempeño del estudiante sino por la asociación que los maestros hacen con su propia evaluación, la que en el imaginario de ellos, amenaza su estabilidad. Atribuir una

intención escondida a la evaluación interfiere con la credibilidad del maestro en el proceso evaluativo y con el posible uso de sus resultados.

Por otra parte, considerar la evaluación como un proceso político y coyuntural implica acentuar el carácter inestable del programa, en cuanto política educativa, que así como llega se va. En esta línea los maestros hacen afirmaciones como las siguientes:

“si no se evalúa más con competencias básicas, nada se perdería, sólo se perdería esa herramienta o ayuda que sirvió en un momento determinado”; “con ellas o sin ellas las cosas siguen igual”; “un proceso que bien o mal era un proceso y que algo generaba, donde de todos modos había expectativa y que ya se inició, bien o mal, y digamos que ya se acostumbró más o menos a eso al maestro, porque al principio fue muy duro, y que de una u otra manera es una evaluación externa, entonces cortarlo ahorita, termina uno diciendo: no, todo lo que empieza lo terminan mal y, otra vez. Y eso genera en uno más sospecha, se vuelve más incrédulo. Entonces cuando vayan a iniciar otro proceso no es sino esperar dos o tres años y eso se acaba. Y otra cosa, si no hay punto de comparación, o sea si van a hacer una sola evaluación pues es grave porque pues volvemos a lo mismo, es sólo una visión, un punto de vista. El punto de comparación es importante, o por lo menos darle más apertura a la participación del docente y no estar evaluando solo una parte cuando existen tantos problemas. Lo que pasa es que el cambio de administración, cambia realmente las políticas educativas, la politiquería es mucho más fuerte que cualquier planeación a largo plazo de los docentes...”

En el segundo caso, relacionado con la concepción misma de evaluar, los maestros entienden la evaluación como una práctica propia de su quehacer. En este sentido algunos de ellos sostienen que “la evaluación de competencias es inútil pues es una prueba que no es esencial, ya que nosotros en la institución educativa permanentemente evaluamos” o “contamos con parámetros de evaluación y medición de conocimientos y aptitudes”. En el mismo sentido consideran que “si la evaluación no existiera no pasaría nada”; antes bien “ahí sí podríamos evaluar de acuerdo a nuestro contexto”.

Con lo dicho se muestra cómo para los maestros la evaluación de competencias puede sustituirse perfectamente por la evaluación que ellos llevan a cabo en la institución educativa subvalorando así una mirada externa que bien podría complementar la propia evaluación. No ven la necesidad de una evaluación integrada a la cultura escolar que incorpora distintos tipos de evaluación, objetos, niveles, perspectivas, propósitos, poblaciones y fuentes. Por el contrario, creen que con el hecho de que el docente evalúe es suficiente. Esta creencia sobre la evaluación puede atribuirse a que los maestros han vivido culturalmente la evaluación como un evento propio e identitario de su práctica y no la conciben realizada por externos, menos aún si se trata de la SED y recae, finalmente, sobre ellos como responsables del asunto pedagógico.

#### **4.2. AMENAZAS DERIVADAS DE LAS VALORACIONES**

Los maestros valoran la evaluación, no así ciertas prácticas asociadas a ella que se convierten en amenaza para el uso de los resultados.

#### **4.2.1. Difusión de resultados estigmatizadora**

Para los maestros la forma de presentación de los resultados (mediante tablas, *rankings* y puntajes) condujo a excesos que permitieron una “mala publicidad” de la institución y su trabajo como docentes y, por esa vía a su culpabilización. Algunos maestros no valoran estas comparaciones ni ellas los mueven al cambio. Así lo manifiestan:

“Lo que se hecho es clasificar a los colegios de acuerdo a los resultados y hacer mala publicidad acerca de la educación pública. Los han divulgado ampliamente por los medios de comunicación, se ha jerarquizado y clasificado la institución, calificándolas como buenas o malas para justificar que las instituciones públicas deben desaparecer”; “Al docente no se le puede medir con esa regla que no da soluciones sin pensar en represalias. Una evaluación no debe hacerse con el criterio de sancionar o ultrajar la dignidad de las personas, por el contrario deben diseñar planes de capacitación y mejoramiento en los ítems donde se haya fallado. El uso de la evaluación debería generar espacios de reflexión y análisis pero ha generado un ambiente de desconocimiento de la labor de los colegios públicos”; “Publicar las instituciones que obtuvieron los mejores puntajes en la evaluación, clasificar a los 100 mejores colegios según puntajes, de acuerdo al resultado por calidad, encasilla a los colegios y permite sancionar a las instituciones y con ellas a los maestros por bajo resultado en la evaluación”

#### **4.2.2. Falta información, profundización, y capacitación**

Los docentes valoran estos aspectos que son naturales de un proceso de evaluación orientado al mejoramiento. En este sentido la evaluación se supone dirigida a difundir ampliamente los resultados hasta que sean comprendidos y generen la posibilidad de uso por parte de los destinatarios o de aquellos a quienes se orientan las decisiones de mejora con la evaluación. A propósito los maestros señalan:

“La SED solo los informa, no conocemos más, solo publica los resultados, no hay capacitación concreta ni suficiente información”

“Esta evaluación debe ser constructiva, necesitamos de más acercamiento y capacitación”

“Si quedan archivadas es muy difícil conocerlas”

“Debe haber capacitación puntual sobre competencias y habilidades de los docentes”

“No hay formación académica al respecto, se necesita continuar el proceso y no iniciar otro”

“Debería haber análisis, participación y sugerencias de mejoramiento porque deben ser utilizados como herramienta para el proceso de mejoramiento de las debilidades encontradas”

“Debe brindarse mejor respaldo y capacitación, proponer soluciones para mejorar, buscar correctivos y estrategias para mejorar los resultados”

#### **4.2.3. Ausencia del docente en el proceso de evaluación**

El maestro considera que la participación es un valor importante en la vida escolar. Por ello su ausencia del docente de evaluación de la SED, ya sea como partícipe activo, como alguien a quien se le consultan las principales decisiones, como quien tiene mucho que

decir en materia de evaluación del desempeño del estudiante o como alguien con quien se lleva a cabo un proceso de sensibilización para conocer la evaluación, su sentido, las pruebas, etc. es algo que extraña. En sus palabras:

“La evaluación debería también tener en cuenta al docente”

“1. Las personas que elaboran estas competencias deben ser docentes y personal que esté metido en este cuento (primaria, bachillerato). 2. ¿Quién dijo que los profesores de la Universidad Nacional u otras Universidades deben elaborar estas pruebas? 3. No son las personas de escritorio quien las haga”

#### **4.2.4. Responsabiliza solo al maestro por los resultados**

Para los maestros es claro que la educación es un compromiso de todos de cuya idea se desprende que la evaluación debe ser consecuente con ello. Por tanto, los resultados deben generar la idea de responsabilidad sobre el mejoramiento antes que la de culpabilizar a uno o más de los actores sobre todo si se tiene en cuenta la dificultad de la evaluación para dar cuenta de lo que se hace en el aula y en la institución escolar.

“Sin la toma de conciencia de toda la sociedad no se puede dar soluciones a estos problemas que no solo son responsabilidad de los docentes, como si el problema no fuera de todos, familia, estudiantes y estado también”

“Porque los resultados no miden la verdadera labor de los docentes, quienes tienen que asumir la problemática del país”

“Se presiona a los rectores por el rendimiento de los estudiantes en las pruebas”

“No se puede medir la capacidad de los docentes sin tener en cuenta las deficiencias y dificultades de los alumnos”.

### **4.3. LAS AMENAZAS VINCULADAS A LA IDEOLOGÍA**

La objetivación de una ideología es una retórica. No obstante, esta retórica contiene significados que los sujetos atribuyen a un conjunto de ideas constituidas históricamente acerca del mundo social. Los teóricos y los políticos piensan, discuten y argumentan el desarrollo económico y social desde posiciones diversas y, aún contradictorias, entre las que se cuenta la teoría neoliberal. Así se entiende que los maestros atribuyan a la evaluación una postura neoliberal y que este discurso, dentro del que se ubica la discusión en educación sobre la sociedad del mercado y sobre una educación privatizada, se constituya en una amenaza al uso de sus resultados. Para los maestros:

- “La evaluación es una política neoliberal que busca la globalización económica y cultural, que no tiene en cuenta la autonomía de los pueblos ni la autodeterminación porque son políticas trazadas por el Banco Mundial y por las potencias, para sus propios intereses”
- “Yo le cambiaría todo a la evaluación: es necesario leer la realidad local, los factores asociados, cambiar la concepción pedagógica, hacer lecturas de las estructuras económicas y políticas que rigen en Colombia y del modelo neoliberal que nos impone el derrotero económico”



- “Son pruebas tendenciosas, al principio planteadas por parte del MEN para mejorar las deficiencias, pero finalmente se vio que se trataba de un instrumento para descalificar la educación pública frente a la privada, favoreciendo la privatización de lo público”
- “La SED debe buscar solución y no mala imagen, no utilizarlos para justificar su política y discurso privatizador ni para atacar a los maestros, juzgar a los colegios y señalar a los docentes, lo que debería hacer es invertir en la educación. Anunciar a gritos que la educación está mal y culpar a los maestros, porque la administración los toma para desmerearlos, si decir que los profesores no hacen nada o no trabajan, eso no es evaluar”
- “Las pruebas se aplicaron a instituciones públicas y privadas para justificar que en las privadas sí se enseña y la educación es mejor. Esto genera brechas mal intencionados entre la educación pública y la privada”
- “Porque es una forma de justificar que la educación pública es de mala calidad, pero no se asesora a los maestros, alumnos y padres de familia”

Estas lecturas de la realidad educativa y de la evaluación por parte de los maestros proviene posiblemente de sus análisis y posturas frente a la construcción de la realidad y de las orientaciones y actitudes del movimiento sindical. Sin entrar a aclarar la fuente de la ideología es importante tenerla en cuenta pues amenaza la implementación de la política pública como visión opuesta a la que se intenta proponer la SED sobre la evaluación e interviene en las posturas que asumen los maestros.

#### **4.4. AMENAZAS PROVENIENTES DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA ESCOLAR**

Este apartado muestra todas las concepciones de lo escolar que tiene el maestro y que, desde su perspectiva afectan la evaluación, justificando por un lado los bajos resultados obtenidos o desconociendo su valor. Una de las más reiteradas referencias alude al contexto como referente obligado de una evaluación; en segundo lugar los maestros se refieren a la relación enseñanza-evaluación; tercero, los maestros conocen una visión recortada de la evaluación que limita su comprensión ya sea por problemas de difusión o por subvaloraciones de la población docente por parte de los encargados de elaborar y hacer circular la política; los maestros perciben la política de manera directiva e impositiva porque tradicionalmente su actitud hacia ella ha sido heterónoma y porque las directrices de política lo despojan de su posibilidad de autonomía; finalmente, para los maestros es más confiable su mirada evaluativa que la aportada por otros.

##### **4.4.1. El contexto y la evaluación**

Aunque la misma definición de competencia se inscribe en una perspectiva cultural que permite atribuir las diferencias en el desempeño del individuo a variaciones de la cultura y no a factores genéticos como sucedía con los tests de coeficiente intelectual y las pruebas

de capacidades mentales (Torrado, 1998)<sup>17</sup> esta contextualización o referencia situada de la competencia, al parecer, no la ve el maestro o no se le transmite con claridad. Para muchos de ellos las competencias “no miden nada en cuanto no incorporen los factores asociados al contexto, de resto es una pretensión de homogenizar los resultados”. A ello añaden: “es necesario tener en cuenta el contexto, la edad, el desplazamiento, entre otros factores de mi localidad” “porque son muchos los factores que influyen en ellos y no se tienen en cuenta”, generando el desinterés de los estudiantes”; y finalmente afirman: “el nivel socio cultural y económico no está acorde con el tipo de prueba aplicada”; “el nivel cultural del sector en muchos casos no es posible que alcance el nivel de las preguntas”; “Cada institución es un mundo diferente con su entorno cultural, y las pruebas, si bien ayudan, no miden exactamente el nivel de la institución, como para ponerla en conocimiento público de buena o mala”.

El contexto para el maestro está representado en las dificultades que provienen, en buena medida, de:

- Las condiciones socioeconómicas del estudiante, las cuales marcan sus adquisiciones culturales para el desempeño escolar: “Ya que muchos de los resultados no corresponden a la realidad pues se desconocen las carencias de nuestra población escolar, hay mucha falta de apoyo”
- La falta de apoyo de los padres a la escuela por diferentes razones sociales y culturales: “ahí viene la falla y por eso las familias que nosotros tenemos, son familias que los padres no han logrado ni el quinto de primaria, entonces cómo van a ayudar a sus hijos? Qué les pueden ofrecer? No les aportan mayor cosa porque dicen yo no se esto, o no saben, sí? Es que los muchachos ya están por encima de ellos en su saber, entonces la familia no les puede aportar nada” . “...y cuando los titulares salen y los resultados salen nunca se le pregunta a la familia por lo que hizo...”
- Las condiciones de precariedad en que trabajan en cuanto a infraestructura, apoyo, recursos materiales y didácticos: “¡Es obvio!. No se puede juzgar algo a lo que ni siquiera se le dan los recursos necesarios”

Desde este punto de vista suponen, con razón, que la evaluación no puede dar cuenta de estas condiciones -y no es el propósito, sería un objetivo ambicioso para una evaluación censal como la propuesta-. Al mismo tiempo atribuyen a estos factores la obtención de resultados insatisfactorios. Y, desde estos lugares rechazan y critican la evaluación.

---

<sup>17</sup> El concepto de competencia se apoya en la idea de que las capacidades intelectuales son moldeadas por los contextos y prácticas culturales, tales como la familia, la organización social y económica o la institución educativa y en esa medida, reconoce la existencia de diferencias individuales. En consecuencia, el desempeño es explicado no por la capacidad sino en términos del dominio del saber que compromete y de las condiciones en que se ha desarrollado, ya sea a nivel socio-cultural como de la situación de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día se concede un carácter específico al conocimiento escolar pues está determinado por las relaciones entre el sistema didáctico (alumnos, profesor, conocimiento matemático) y la sociedad. Esta última le impone al sistema educativo la responsabilidad de su desarrollo cultural (UN, 1998).

#### 4.4.2. Relación enseñanza-evaluación

Para los maestros lo que se evalúa requiere ser enseñado. Ellos no contemplan que pueden evaluarse competencias aunque ellas no se enseñen y que al ser la enseñanza más amplia que lo evaluado, no se requiere entrenamiento ni capacitación para hacerlo. Un conocimiento como éste, compromete la práctica; se convierte en una amenaza para la evaluación, cualquiera que ella sea y cualquiera sea la orientación que tenga. Las siguientes afirmaciones de los docentes apoyan lo dicho: “No hubo el tiempo suficiente para su preparación”; “Los estudiantes no conocían la forma de la prueba y además algunos conceptos no se habían dado por la fecha en que se aplicó esta prueba”; “Es una simple evaluación en la cual la mayoría de los temas evaluados no se habían visto porque estamos siguiendo un programa curricular”.

#### 4.4.3. Conocimiento limitado de la evaluación

El conocimiento expresado por los maestros sobre las pruebas se queda corto frente a la exposición y justificación teórica de los investigadores que participaron en la elaboración de las pruebas. Esta afirmación se revela en frases como las siguientes:

“tanto la evaluación como los resultados fueron muy deficientes de tal forma que las pruebas adolecen de muchas fallas, ya que los docentes no tienen parte en estas pruebas y su elaboración”

“la prueba se ve limitada en cuanto a cantidad de preguntas”

“la prueba se ve limitada en cuanto a la integración de contenidos por área”

“me parece una evaluación muy limitada para poder deducir generalidades como efectivamente se dio. Se requiere una evaluación más profunda”

“porque las competencias dejan de lado la formación integral, porque solamente fraccionan el conocimiento. Si estuviéramos hablando de competencias a nivel integral yo diría que se hablara de evaluaciones de aprendizaje significativo..., en cosas muy concretas de para qué le ha servido la escuela al niño? Para qué le sirve a uno un quinto de primaria...”

“Podemos enseñar mucha ciencia y conocimientos pero los valores del respeto, solidaridad, amor, entrega al trabajo y autoestima, sólo se dan en el hacer, en el ejemplo, en el día a día del contexto en que se vive”

“Son un diagnóstico de cómo van los resultados pero no reflejan el estado real ni se pueden establecer estrategias que mejoren el nivel en los niños”

“Lo que se habló en una reunión sobre estas competencias es que como no había mucha claridad en dichos resultados tampoco se logró captar el nivel de inteligencia y de conocimiento de los estudiantes”

“no hay coherencia entre lo que manejan los niños y los resultados”.

Las explicaciones a estas maneras de entender la evaluación pueden encontrarse en: (a) problemas de comunicación en cuanto al proceso de construcción de las pruebas y cómo se pasa de lo teórico a lo operacional; (b) poca aceptación de una evaluación externa y sus implicaciones; (c) ausencia de espacios de diálogo que posibiliten avanzar hacia la interpretación y mejor comprensión de la evaluación y sus resultados; (d) mensajes confusos o muy teóricos o con diferentes énfasis que no le permiten al maestro una apropiación clara.

Para ilustrar estas explicaciones hipotéticas baste señalar algunas muestras de la conceptualización de competencias -por parte de la Universidad Nacional- que podría dificultar la comprensión del maestro y contribuiría a su confusión pues no permite entender de qué manera las pruebas realizadas darían cuenta de lo que se afirma y, los maestros tendrían que conocer estos procesos de operacionalización:

*4.4.3.1. En cuanto a la conceptualización de competencias.* “Lo más importante no es la cantidad de conocimientos que tenga un niño, porque la información es mucha, perfectible y transitoria. Lo fundamental es la capacidad que tenga para aprender”, las competencias cognoscitivas que deben desarrollarse para que, en un futuro y cuando sea necesario, pueda acceder a otros conocimientos. Más que determinar las capacidades intelectuales de los individuos se busca establecer su “saber hacer”, analizar su actividad psicológica, observar sus actividades y acciones. El concepto de competencia, finalmente, no se limita al campo intelectual o formal de la escolarización. En este sentido las competencias incorporan la idea de “características personales (conocimientos, destrezas y actitudes) que producen resultados adaptativos en ambientes significativos” (UN, 1998: 37).

La Universidad Nacional (1998) también afirma: (a) Como la competencia no es observable directamente tampoco puede ser evaluable en forma directa. Se evalúa a través de la actuación de los estudiantes, o sea, por medio de su desempeño; (b) la actuación está afectada por el contexto o situación y en esa medida se exige a la evaluación sensibilidad para captar o reflejar la diversidad de los posibles contextos en los que pueda tener lugar la actuación, a través de los instrumentos, del lenguaje, del objeto y del sentido otorgado a la evaluación; (c) la actuación integra conocimiento, habilidad y capacidad de resolver un problema. La evaluación de competencia requiere la inclusión de este carácter integrador.

*4.4.3.2. En cuanto a la construcción de estándares.* Lo que se evalúa depende del conjunto de competencias que como “deber ser” se considere es lo esperable que un estudiante de determinada edad y de determinado grado escolar logre, a su paso por la institución educativa, independientemente de las diferentes proyectos que autónomamente construyen las instituciones. Este “deber ser” expresa el nivel máximo esperado y con referencia al cual se realiza la comparación de los resultados obtenidos.

No obstante, algunos maestros discuten sobre si esas son las competencias que deban evaluarse con las siguientes palabras: “se hace énfasis en algunas competencias y de pronto se descuidan otras”, “no se evalúa el desempeño de los estudiantes en otras disciplinas técnicas como la competencia laboral, informática, saberes culturales, valores, etc.”, “no muestran en realidad qué saben los estudiantes en cuanto a desarrollo curricular”, “falta demostrar que debemos aplicar competencias, pero guiadas al desarrollo integral” y “se requiere un conocimiento integral sobre un verdadero contexto social”.

4.4.3.3. *En cuanto a los criterios de evaluación.* La evaluación de competencias se orienta por criterios<sup>18</sup> constituyéndose éstos en el marco de referencia para el análisis de los resultados de la evaluación. El criterio define un parámetro, de acuerdo con un modelo teórico, y al que se refiere la situación de un sujeto o grupo. Así, el resultado de la evaluación permite establecer su distancia con lo esperado (parámetro). Sin embargo lo esperado o parámetro es visto de otra manera por los maestros para quienes:

- “la evaluación no se puede limitar a la prueba de competencias, es más importante ver otros desarrollos”
- “son evaluaciones que se aplican tanto en el sector privado como oficial y no tiene en cuenta contextos y realidades de uno y otro”, “son descontextualizadas y no se tiene en cuenta el entorno del niño”, “las evaluaciones vienen generalizadas a nivel distrital sin tener en cuenta el contexto y entorno institucional”.
- “no están acordes con los contenidos desarrollados, ni sus circunstancias, ni con su entorno, ni con los estándares” “el instrumento no mide las dimensiones de nuestro PEI”, No arrojan los verdaderos procesos que se llevan en la institución”, “la institución en su PEI propende por un perfil ideal y los resultados muestran la realidad de una población estudiantil de regular nivel académico con muchas necesidades que los distraen en su problemática familiar”.
- “en verdad los resultados no coinciden con las habilidades de los estudiantes”, “no concuerdan con el trabajo realizado entre el estudiante y el profesor” “porque los niños tienen competencias diferentes e igual manjean mayor capacidad de competencias y la evaluación no coincide”, “deberían ser más apegadas las preguntas a la realidad social de nuestros estudiantes”, “no se refleja la realidad vivida por el niño. Las familias que traen los niños son pobres y no se ve esa realidad son de un status muy deficiente”.
- “no hay coherencia de lo que plantea en la evaluación la S.E.D. con lo que vive el colegio a la hora de evaluar por áreas”.

En conclusión, es posible que los diferentes niveles de los mensajes transmitidos no converjan y les envíen a los maestros señales contradictorias.

#### **4.4.4. Política educativa vs heteronomía/autonomía**

Los maestros adquieren un discurso con relación a la evaluación, que no por ser el “discurso oficial” es negativo, pero que sí es problemático porque repite o mecaniza lo dicho por la SED. El problema radica en la ausencia de conocimientos que presenta el maestro para recrearlo, de acuerdo a las diversas variables y complejidades de la vida escolar. Las siguientes son las afirmaciones de los maestros que bien podrían ser las de la SED:

“La evaluación de competencias permite saber si saben o no, ver qué están aprendiendo, ver los avances que van teniendo en cuanto a competencias básicas, ya que éstas son de vital importancia para la formación integral de cada uno”; “La evaluación de competencias mide las habilidades y destrezas en conocimiento de los estudiantes de tal manera que si se evaluara constantemente se permitiría un diagnóstico completo de la situación del estudiante”; “ayuda al mejoramiento de estrategias para lograr buenos o mejores

---

<sup>18</sup> Se diferencia de la evaluación orientada por la norma que permite comparar a cada sujeto con los demás, por lo cual es útil para efectos de clasificación y selección. A través de sus resultados, cada individuo ocupa una posición con relación a toda la población evaluada.

resultados”; “con la evaluación se pueden tomar medidas para mejorar, mejorar las fallas que se están teniendo y hacer un refuerzo suficiente para poder superar debilidades”; “entonces atreverse a decir por 20 preguntas que el muchacho esté mal en matemáticas es una falta de respeto, sin querer decir que están muy bien. Entonces todo ese tipo de cosas es lo que le ha generado al maestro ese tipo de prevenciones, que vienen de mucho atrás, con ese ambiente en que se vivió ese momento, de cambios drásticos, de presión, porque se cerraron los canales de comunicación y vinieron fue las cosas impuestas: usted entra temprano y sale tarde, tiene que cumplir tantas horas, si no hace eso viene el castigo. Eso también generó entre los maestros mucha prevención”.

Las explicaciones al discurso –¿impuesto?- que el maestro repite -y que se constituye en amenaza frente a la evaluación y el uso de sus resultados- pueden encontrarse en:

- Repetir el discurso es atender a la política, decir que se sabe lo que ella pide y finalmente, tener argumentos para no cambiar; pero también puede significar contentarse con lo mínimo, pues realmente lo educativo y escolar trasciende los dispositivos que pone a disposición la política educativa
- Es posible atribuir la repetición del discurso a que los maestros, en esencia, continúan con sus concepciones y prácticas resemantizadas, haciendo lo mismo pero referido a otro discurso
- La identidad del discurso SED-maestro pueden estar reflejando una actitud de heteronomía a la que tradicionalmente los ha acostumbrado la lógica de la política educativa
- Finalmente es posible que las anteriores afirmaciones contengan implícitamente un desacuerdo con la evaluación.

No obstante, para los maestros la evaluación puede culminar en una repetición porque tampoco se sienten bien al ver sus resultados insatisfactorios y saberse en un determinado lugar en la difusión de esta información. Por eso, la evaluación los conduce de todas maneras a la acción:

“Los resultados en sí mismos están generando un nivel de exigencia en la institución. Por qué? Porque uno ya no se puede quedar tranquilo con unos resultados que están por debajo del promedio. De tal manera que, si uno tiene un poquito de ética, uno no se puede quedar quieto con ese tipo de resultados y eso genera un nivel de exigencia obligatorio para las instituciones y un compromiso en sí. De tal manera que este año se está implementando la estrategia de las competencias en donde hemos intentado trabajar un poco la evaluación desde una posibilidad de un texto, un texto que sea preguntado por todas las áreas. Es decir, en lo posible, tener el mismo texto para todas las áreas, para estructurar las pruebas. Eso lo hicimos en el primer semestre y lo vamos a hacer en el segundo semestre. Pero, eso ha generado un poco de roce con la gente, porque cada maestro supone que hay que respetar la autonomía que tiene en la clase, entonces no se da la posibilidad de reflexionar sobre la práctica pedagógica con “pares iguales”, o sea, hay que romper mucho esa barrera que hay”.

#### 4.4.5. Evaluación externa vs evaluación docente

Los maestros creen más en sus observaciones, miradas y evaluaciones que en la que les plantean las autoridades educativas y ello los conduce a afirmar: “esperaba mejores resultados, ellos no coinciden con los demostrados en las pruebas”; “el esfuerzo que hacemos todos los docentes no se corresponde con los resultados de los estudiantes”; “el trabajo desarrollado con los estudiantes no compensa los logros o resultados obtenidos”; “de alguna manera los estudiantes nuestros han asimilado su papel y en la institución se ven resultados”, “se bajó con relación a la del año anterior, pero creo que en la institución hay un buen nivel académico”; “fueron bajos de acuerdo a la labor que se realizan para cada área, se hace mucho más de lo que resultó, aunque no estuvieron tan mal”. En otras palabras la evaluación no refleja la realidad que ellos viven o no su resultado contradice su conocimiento y experiencia.

Al anterior hecho se agregan afirmaciones como: “la evaluación no me dice nada” o todas aquellas relacionadas con las dificultades asociadas al operativo de evaluación: “hubo cambios e improvisaciones de los evaluadores y faltó una información oportuna para la realización de la prueba”; “el examen se realizó en poco mas de 1 hora en medio de la presión y no es suficiente para evaluar a los estudiantes”; “muchos factores incidieron en el momento de la aplicación y otros como el tipo de preguntas que se hicieron”; “factores externos, como llegar tarde, el desinterés de parte de los alumnos y de algunos maestros, impidieron que el niño respondiera honestamente la prueba”. Finalmente un maestro resume estas circunstancias, expresando su acuerdo con la evaluación no con la manera en que se realiza: “Los docentes no se resisten a la evaluación sino a la manera como ella se realiza. En consecuencia afirman: “...yo pienso que el docente no está negado a que sea evaluado... Yo estoy de acuerdo que tenemos que ser evaluados por medio de los muchachos y de nosotros mismos, eso está claro, sí eso está bien y eso se debe hacer. A mí me preocupa son los mecanismos que se usan....”.

#### 4.5. CONCLUSIÓN

Los distintos aspectos presentados en este capítulo en torno a los cuales se discute la postura de los maestros frente a la evaluación, a partir de lo que ella significa, del sentido que le atribuyen y de la comprensión que logran, se convierten en amenazas al uso. Las creencias, valores, ideologías, conocimientos y prácticas que portan los docentes, cualquiera sea su nivel de profundidad y fundamentación, median en el uso de los resultados de las pruebas de competencias. Por tanto, no puede suponerse una relación directa entre la decisión de evaluar, sin tener en cuenta los aspectos mencionados, centrales a la hora de impactar el uso de los resultados.

Aunque contar con información producto de la evaluación de los estudiantes es importante, no es suficiente para conducir a su uso a los maestros. Para lograrlo es necesario afectar las variables propias del maestro, su constitución y su práctica, y no solamente las que se vinculan con la información (generación, difusión, uso). Afectar las variables significa lograr que el maestro se sensibilice hacia la evaluación, acceda a una información transparente, completa, ágil y atractiva, obtenga un conocimiento claro de lo que se va a evaluar y cómo se va a evaluar, aporte variables e indicadores sobre lo que él enseña y, de

esta manera ejerza su posibilidad de participación. Además, que la evaluación incluya estrategias y mecanismos de seguimiento que muestren la apropiación de los maestros de la filosofía y pretensiones de la evaluación. En esta medida se disminuirán los riesgos o amenazas que atentan contra su uso y asunción en procesos autónomos de análisis, reflexión y toma de decisiones de micropolítica.

Para Tenti (2002: s.p.) en casi todos los países de América Latina se presentan resistencias por parte de grupos significativos de docentes, “hecho que no debe sorprender, dadas las circunstancias y el sentido que tienen la evaluación y el examen en la historia escolar”. El autor las explica así: En primer lugar no es fácil para los maestros aceptar el paso de sujeto a objeto de evaluación. En segundo lugar, pueden sentir un profundo temor al pensar que, finalmente, la sospecha sobre los resultados de los alumnos recaerá sobre él y ello no es fácil de aceptar<sup>19</sup>. Tercero, es complejo pensar en ‘evaluar al evaluador’. Cuarto, es posible encontrar resistencias relacionadas con “el tipo y forma en que se llevaron a cabo las experiencias de evaluación” por parte de quienes las administran. En quinto lugar, se puede aducir “la capacidad de los sindicatos de orientar la actitud y la opinión de los docentes”.

Así mismo, el uso de las evaluaciones y mediciones se relaciona con su capacidad de ser comprendida por parte de los integrantes de una institución educativa. Según Ferrer y Arregui (2003) una de las razones por las cuales no se usa la información y es uno de los problemas más frecuentemente citados, es la complejidad de los estudios, que sumada a la escasa capacidad que suele tener el público para interpretarlos, determina que la información que se difunde resulte ambigua o contradictoria, que un mismo dato pueda ser utilizado para argumentos antagónicos (dependiendo de la posición política), o que sencillamente se malinterpreten los datos y se llegue a conclusiones erróneas. Añade: Los indicadores, interpretados aisladamente de su contexto cultural y estructural, pueden conducir a interpretaciones y acciones de política equivocadas.

---

<sup>19</sup> “En otras palabras, la institucionalización generalizada (en todo el mundo desarrollado y en la mayoría de los países de América Latina) de sistemas nacionales de evaluación está indicando que “la sociedad” (ciertos y determinados actores sociales representativos y poderosos) desconfía de lo que hace y produce el sistema educativo (incluso sus propios exámenes). ¿Cómo justificar que luego de seis, siete o nueve años de escolaridad obligatoria los alumnos que han aprobado todos los exámenes y han cumplido todos los requisitos para obtener un diploma sean sometidos a una especie de “examen de Estado”? Todo parece indicar que sobre el sistema educativo planea una sospecha que puede expresarse del siguiente modo: no existe necesariamente una correspondencia entre el conocimiento y las competencias efectivamente desarrolladas en los alumnos y los certificados, diplomas o títulos efectivamente distribuidos por las instituciones escolares. Nunca existió una correspondencia estrecha entre estos dos modos de existencia del “capital cultural” (el incorporado en las personas y el institucionalizado en los títulos de Estado), pero en esta etapa del desarrollo de las sociedades y los sistemas educativos esta distancia pareciera haberse incrementado hasta el punto de despertar una sospecha y una preocupación”. Y continúa en la cita: “En verdad hay que reconocer que ni siquiera el propio sistema educativo confía en sus propios productos. En efecto, en muchos casos el *título* o *certificado* de estudios que otorga un nivel del sistema no es suficiente para ingresar al nivel siguiente. Para ingresar a la educación superior, por ejemplo, no basta el título de bachiller sino que es preciso aprobar exámenes nacionales de acreditación de nivel y además superar exámenes específicos de admisión administrados por las instituciones del nivel correspondiente. Esta es otra evidencia de que cada nivel educativo tiene su propia racionalidad, la cual no siempre está articulada con el nivel subsiguiente” (Tenti, 2002: s.p.).



## ***CAPÍTULO V***

# **OPORTUNIDADES PARA EL USO DE LA EVALUACIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES**

---

- 5 1. Confianza depositada por los maestros en la evaluación
- 5 2. Conocimiento y comprensión de la evaluación
- 5 3. Acuerdo de los maestros con lo formulado por la SED
54. Conclusión

*“El colegio yo diría que es estrato dos y tres, más tres que dos, pero con una problemática social bastante fuerte de delincuencia, con problemas por parte de la familia para participar en el cuidado educativo y obviamente el colegio fue mal evaluado en competencias. Sin embargo, este año estamos en la política de elevar el nivel y la calidad y obviamente a mí me interesa mucho conocer la información para poderla trabajar en la institución y poderla llevar a cambios. El colegio tiene fortalezas en el área de los docentes, tiene docentes de muy buena calidad, pero también tiene bastantes dificultades en el área social porque hay una problemática grave” (docentes del estudio).*

Las oportunidades para el uso de la evaluación, reconstruidas a partir de los relatos de los docentes, tienen que ver con aquellas dimensiones que contribuirían a fomentar la utilización de los resultados y la información aportada por la evaluación. Como afirma Reimers (2000), los datos en sí mismos no son información, requieren de un análisis apropiado para que sea posible un diálogo informado con las opciones de política. Para que los datos se constituyan en información es necesario que se correspondan con problemas o necesidades de los actores educativos, sean creíbles y encierren una potencialidad de lectura analítica y comprensiva y de alternativas de acción. Algunos maestros parecen entender este punto y han avanzado hacia su identificación con una práctica evaluativa que se ha ido consolidando en el país.

## **5.1. CONFIANZA DEPOSITADA POR LOS MAESTROS EN LA EVALUACIÓN**

Esta confianza se relaciona con la necesidad e importancia de la evaluación para aportar información que la institución y los maestros no tienen, que necesitan y que puede ser valiosa para el trabajo educativo y pedagógico. Desde esta perspectiva los resultados de la evaluación ingresan a sus maneras de entender el trabajo educativo ya sea porque les confirma lo que ya saben o porque les muestra debilidades.

### **5.1.1. La evaluación les permite confirmar lo que ya saben**

Afirmar que la evaluación de competencias básicas “oficializa los contenidos y evaluaciones que se aplican en el aula” es reconocer en dicha evaluación un aporte importante relacionado con la confirmación de lo que el maestro hace. En consecuencia, el maestro afirma: “los resultados mostraron debilidades que ya se habían visto en otras oportunidades”; “la prueba mostró debilidades que se sabían o habían notado, como en lenguaje”; “en lo experimentado coincide con los resultados de la evaluación”; “los resultados corresponden a un nivel medio, el cual también se hace evidente en la evaluación periódica de los estudiantes en el colegio, en los resultados bimestrales académicos, en el reporte por parte de los docentes”; “la evaluación refleja la realidad institucional y educativa de los alumnos”, “con la evaluación se detectan las carencias y se corroboran los resultados de las evaluaciones realizadas por la institución”; “en los grupos que se aplicó sí se reflejó en algo lo que realmente sucede en la institución”; “son resultados similares a los que estadísticamente manejan las instituciones a nivel interno”; “Estadísticamente las evaluaciones son importantes para ubicarnos en los diferentes contextos”.

### 5.1.2. La evaluación les posibilita contar con información diagnóstica

Según lo expresa la información allegada algunos maestros son receptivos frente a la evaluación de competencias y con ello generan una actitud de valoración y confianza en torno a ella que puede contribuir a la dinamización de la política en las instituciones educativas, ayudar a legitimarla y allanar el camino hacia la generación de una cultura de la evaluación. Para los maestros la información aportada por las pruebas de competencias les sirve para:

- *Conocer los estudiantes:* Algunos maestros al nombrar la evaluación de competencias la asocian con la formación integral, consideran que permite mostrar lo que saben los estudiantes, sus destrezas y habilidades y no plantean ninguna duda en cuanto a la comparabilidad de los resultados ni a sus posibilidades de construir un diagnóstico y creen que es una mirada importante porque plantea otra manera de ver a los estudiantes. Así se expresan algunos: “hemos notado que el nivel académico tiene deficiencias, debilidades”; “hay falencias en algunas áreas, el nivel académico no es bueno pero tampoco excelente, es evidente que en los estudiantes hay problemas de interpretación, argumentación y principalmente proposición”; “falencias a nivel de lecto-escritura y comprensión lectora”; “La evaluación de competencias es importante porque es otra manera de ver los muchachos”).
- *Conocer la institución:* Para algunos maestros la evaluación no sólo mide el estado en que se encuentran los estudiantes, también posibilita reconocer cuál es el estado en que está la institución y compararla con otras y a sí misma en el tiempo: “evidenciamos la situación problemática de la institución, tenemos resultados comparativos respecto a otra institución y, por último, identificamos en qué nivel se encuentran nuestros estudiantes”, “sabemos en qué sitio nos encontramos con respecto a los demás colegios”, y “es necesario siempre conocer el resultado de una evaluación, ver la generalidad del colegio”.
- *Conocer el trabajo de los docentes:* Con la evaluación algunos docentes obtienen información sobre los problemas o fallas, fortalezas y debilidades tanto de los estudiantes como de los educadores y del mismo proceso educativo en que se sienten comprometidos. De esta manera, la utilidad de la evaluación se extiende a la contribución al trabajo de aula. Así lo expresan los maestros: “las pruebas y los resultados dan información de los problemas que presentan estudiantes y educadores”, “permiten conocer los niveles que se evalúan y en qué se está fallando”, “se conocen a partir de ello las fortalezas y debilidades”, “es importante conocer las fortalezas y las debilidades del proceso enseñanza - aprendizaje, de la labor académica”, “ayudan a mejorar la labor”, “con estos resultados se buscan estrategias para mejorar en todas las áreas”, “están midiendo el resultado de un proceso y a la vez plantean una necesidad de redireccionar el proceso enseñanza-aprendizaje”, “de alguna forma moviliza intereses y ánimo para realizar un trabajo más conciente por parte del maestro y más atento por parte del alumno”.
- *Conocer el trabajo de la familia:* La alusión de algunos docentes a la contribución de la evaluación a revisar el trabajo de la familia y la institución educativa muestra

una ubicación de lo educativo como compromiso de todos. Según dicen: “las evaluaciones de competencias básicas permiten y deben hacer que se revisen las metodologías y ambientes tanto familiar como escolar, que influyen tanto en docentes como estudiantes”. En esta misma perspectiva, puede afirmarse que el maestro no duda en considerar que los resultados empíricos de las pruebas de competencias comprometen “la reflexión sobre su acción en cuanto educador pero también comprometen la labor socializadora de la familia”.

Sin duda las expresiones de estos maestros muestran acuerdo con la evaluación y la valoran. A continuación se muestra su conocimiento y comprensión así como el acuerdo de los docentes con las intenciones, propósitos y planteamientos de la Secretaría de Educación Distrital.

## 5.2. CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA EVALUACIÓN

Haber accedido a la información oportunamente, conocerla y comprenderla son factores inductores del uso. En este sentido actuó la difusión y capacitación:

“La capacitación ha sido fundamental, para todos, en tiempo y espacio oportuno, muchas veces de carácter obligatorio y permanente. Se difundió material fabuloso apoyando y ayudando a reforzar en nuestros muchachos su capacidad de resolver situaciones y usar adecuadamente sus conocimientos. De esta forma es necesario tener quien lo guíe a uno con otros métodos para solucionar la problemática que tiene, y así poder en el futuro dar unos excelentes resultados. Esto motiva a los docentes a mejorar su quehacer pedagógico. Es necesario que entendamos que debemos formarnos competitivos para nuestro desempeño laboral y de proyecto de vida”.

“Se capacitó a los docentes en metodologías”

“Sé que a las instituciones que presentaron resultados por debajo de lo esperado

“Se capacita a todo el personal docente de una institución y esto favorece el avance colectivo, nos permite realizar avances y actualizaciones, aunque debe hacerse mayor capacitación pues permite al maestro actualizarse y mejorar en bien de los chicos”

En general, los docentes afirman conocer la evaluación de competencias. A propósito refieren un conocimiento que no siempre incluye los propósitos y sentidos de la evaluación ni hace referencia a la orientación teórica y a las decisiones técnicas que acompañan la producción de la información empírica. Se concentran en el conocimiento logrado a partir de la aplicación de la prueba y el adquirido mediante la difusión de los resultados. Es así como reportan conocer la evaluación de competencias:

- *Poco o someramente*: Frente a lo cual exponen un conocimiento de carácter global y general relacionado con las áreas (matemáticas, lenguaje, ciencias y competencias ciudadanas) y grados evaluados (3º, 5º, 7º y 9º), con su periodicidad, con la fecha de inicio (1998), con las pruebas (tipo de pregunta), el temario, los

tipos de competencia (interpretativa argumentativa y propositiva) y demás aspectos de la evaluación.

- *Definen competencia:* “es un saber hacer”, “es la forma de preparar al estudiante para que salga y se defienda en lo que la vida en su transcurrir le ofrece”, “son habilidades, ser competente para desempeñarse dentro de un grupo social, competente para hablar, interpretar entre otras y para dar solución simplemente a cualquier problema del diario vivir”, “Es que el chico sepa qué hacer con el saber, etc.”, “Es un modelo de diseño enmarcado por procesos, conocimientos, comprensión y uso de éstos”, “Se basan en problemas cotidianos y el estudiante tiene varias opciones de respuesta”, “se aplican en el medio sectorial”, “son procesos, niveles de competencias, habilidades”.
- *Captan el sentido de la evaluación:* “Y yo pienso que una evaluación empieza en el momento que hay niveles de análisis, de lo contrario, no. O sea, yo no voy a hacer una evaluación por dar un dato en números, pues no tiene sentido. Entonces ahí también juega un papel muy importante la misma concepción de evaluación que se esté trabajando. Si yo evalúo es para dar resultados o para mejorar. Sí, la evaluación se inicia en el momento en que esos resultados le permiten a uno acciones de mejoramiento”.

Uno de los retos de la información proporcionada por la evaluación consiste en lograr que los docentes y demás actores escolares la comprendan, entiendan su sentido y se sientan cómodos con ella. Con la condición de que esta comprensión se articule con lo que el maestro sabe y se constituya en su hacer diario: las didácticas y el lugar que ocupa la evaluación en ellas. Así los maestros cuentan cómo el desarrollo del estudiante por competencias es trabajado por ellos en el marco de una pedagogía, dadas las características del proyecto institucional:

“...competencias sería aprendizaje significativo y aprendizaje significativo que permite ver el rol del docente en el proceso de enseñanza, incorporar el contexto, o sea, unas variables múltiples aunque no son responsabilidad de la educación ni de la escuela sino de la familia. Analizamos los resultados. Vemos que la evaluación parte de la observación del entorno, sus relaciones, en fin, de un contexto del cual surgen interrogantes y a partir de la observación del entorno, de la argumentación sobre su participación se puede establecer una tabla de valores cualitativos y cuantitativos de los procesos y circunstancias observados. Así el instrumento es utilizado para conocer el nivel de desempeño, la apropiación, la aplicación de los diferentes conocimientos adquiridos en el nivel escolar y aplicados hacia la vida práctica. Lo que se persigue es el mejoramiento de las competencias en los niños”.

Sin embargo, aún cuando este contexto o ambiente propicio para el uso se dé, también los maestros señalan que el trabajo que se realiza no compromete a toda la institución: aun cuando hay grupos de docentes que están de acuerdo con los resultados, “no todos se entienden de la manera correcta. A veces la falta de comunicación institucional, el hecho de los compañeros no comprenden los resultados y que los coordinadores no colaboran impiden un mejor trabajo con la evaluación de competencias”. Según ellos la aceptación de

la evaluación “depende de los intereses del docente a nivel personal y de su comprensión y de la capacidad de actualización personal”.

### 5.3. ACUERDOS DE LOS MAESTROS CON LO FORMULADO POR LA SED

A partir de las formulaciones de la SED (1998 y 2001) la evaluación de competencias básicas se propone tres tipos de objetivos:

- *De información:* relacionados con aportar conocimiento, datos e información sobre el estado o calidad de los estudiantes, las instituciones educativas y el sistema, hacer seguimiento en el tiempo, dar a conocer a la sociedad y los actores educativos esa situación, (conocer el estado en que se encuentran los estudiantes, captar su nivel de competencias y su grado de desarrollo de valores y levantar una línea de base para medir las diferencias de género).
- *De mejora:* que tienen que ver en primer lugar con permitir orientaciones de política macro (dirigir las acciones e incentivos para el mejoramiento escolar, formular políticas, diagnosticar necesidades) y proponerse mejoras (elevar los estándares de calidad) y en segundo lugar con motivar las decisiones de cambio a nivel micro (mejorar los resultados de la acción educativa, mejorar la capacidad de saber y hacer de los estudiantes a partir del reconocimiento de debilidades y fortalezas).
- *Consolidar una cultura de la evaluación* que permita un seguimiento permanente de la calidad del sistema educativo.

Si a este pensamiento se añade la consideración de que la evaluación “permite buscar estrategias de mejoramiento en la institución y trabajar mancomunadamente con la Secretaría” se puede afirmar que ciertos docentes encuentran una sintonía con las formulaciones gubernamentales.

Por su parte, para algunos docentes la evaluación permite análisis compartidos, a la manera de unidad de criterios para trabajar conjuntamente la SED con las instituciones. Esto se refleja en algunos planteamientos que los docentes hacen:

“Permite comunicación directa entre la SED y los profesores, cuando nos damos cuenta con ayuda de S.E.D. de los males que padecemos y que hay que colocarles remedio”

“Para que los chicos vean que la Secretaría de Educación está al tanto de las evaluaciones”

“Porque el estudiante analiza y se acostumbra a trabajar de acuerdo a lo estipulado por el gobierno”

“Dan una medida, una estandarización a nivel distrital y con los resultados se miden y establecen niveles de compromiso y de trabajo entre todos, la SED y las instituciones”

“La Secretaría da y propicia elementos y proyectos para mejorar, para conocer el estado académico del distrito y empezar a atender estas situaciones”

De acuerdo con lo anterior y teniendo presente los enunciados de la SED respecto a los fines de la evaluación este apartado se centra en dos temas que los maestros enfatizan: la calidad y su mejoramiento.

### 5.3.1. Calidad

Para medir la calidad es necesaria pero no suficiente la determinación de qué evaluar, cómo, para qué y con qué criterio; se requiere inscribir estas decisiones en prácticas de participación y democratización de las decisiones que conlleven una mayor adecuación al pensamiento y actuación del maestro y al quehacer institucional. Al ser el docente quien ejerce un rol protagónico en la educación es el principal usuario de todo aquello que pueda conducir a orientarlo en términos de la calidad.

Algunos docentes comparten este interés por la calidad y su búsqueda mediante la evaluación de competencias. La calidad es vista por ellos como un “asunto académico, como formación personal de nuestros alumnos”, que permite mediante la evaluación “saber y conocer a ciencia cierta los avances en la formación integral e intelectual de los niños, la calidad académica de la institución”, además de que posibilita “comparar y analizar para poder mejorar la calidad de la educación”.

Para muchos docentes la evaluación ha contribuido a promover la calidad y ha planteado posibles soluciones frente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sobre todos en las zonas que tuvieron los resultados más bajos sin descuidar el estímulo a los que tuvieron mejores resultados. Entre las soluciones destacan el apoyo brindado por el programa nivelación para la excelencia que consistió en el acompañamiento de instituciones universitarias y no universitarias<sup>20</sup> para que construyeran con las instituciones de más bajos resultados un plan de mejoramiento basado en una caracterización de su situación contextual, institucional y pedagógica, usando para ello los resultados. De esta manera los docentes reconocen la prioridad dada por la Secretaría, con este programa, a las instituciones con bajos resultados en las pruebas de competencias básicas y cómo, por tanto, la selección de estas instituciones para participar en él dependía de haber obtenido esos bajos resultados. Así lo expresan los docentes:

“Sí estamos de acuerdo con ese mecanismo, porque va a mejorar la calidad”

“La evaluación responde a la necesidad de mejoramiento de la calidad de la educación, busca nuevas posibilidades y formas de educación, teniendo en cuenta la realidad social. Sí estamos de acuerdo con ese mecanismo, porque va a mejorar la calidad porque permite hacer un análisis para el mejoramiento de las instituciones y así aumentar el nivel académico. La evaluación es un referente para analizar y cuantificar la educación y de acuerdo a los resultados se detecta el desarrollo de las competencias en los estudiantes. El estudiante a través de los resultados da a conocer sus fortalezas y debilidades a nivel institucional”

Sabemos que unos colegios calificados como ‘deficientes’ recibieron la asesoría de Universidades y el acompañamiento para mejorar esa calificación en unas futuras evaluaciones. Las Universidades eran contratadas por la Secretaría y ellas prestan atención en los procesos a esas instituciones educativas que se encuentran por debajo del rango”

---

<sup>20</sup> Aunque algún maestro afirma: “Estoy de acuerdo con la intervención de instituciones universitarias, no estoy de acuerdo con la intervención de instituciones privadas no universitarias”.

Finalmente, para algunos maestros existe un vínculo claro entre calidad-resultados de la evaluación. Ello se refleja cuando afirman: “la evaluación tiene en cuenta la calidad de la educación y la preparación de los maestros”, “si se ofrece calidad se debe conocer en qué medida realmente se está proporcionando”, “le ayuda a la institución a darse cuenta sobre la forma en que los niños se están preparando para dar solución a las situaciones cotidianas. Se sabe si lo que aprende le sirve en su vida”. En esta medida el resultado final de la evaluación de competencias de los estudiantes es visto por los maestros como un indicador para hablar de calidad de la educación, un mecanismo que posibilita un conocimiento importante cuando se busca la calidad de la educación.

### **5.3.2. Mejoramiento**

La evaluación de competencias básicas trajo consigo nuevas alternativas de trabajo en las instituciones educativas y en el aula de clase motivadas no solamente en los resultados obtenidos que querían mejorar sino en los nuevos conocimientos y estrategias de trabajo colectivas que empezaron a circular. Ello se evidencia en:

“Se ha tenido la posibilidad de experimentar otras formas de enseñanza, se han formulado estrategias sencillas para ser utilizadas en el aula, se hacen y presentan innovaciones educativas y todo esto permite que los maestros estén atentos a los modelos pedagógicos y estrategias que se deben implementar”

“Ha sido importante la búsqueda de nuevas posibilidades y formas de educación, teniendo en cuenta la realidad social. Con la aplicación de la evaluación y el conocimiento de los resultados se han dado sugerencias de cómo se puede cambiar para mejorar, se hacen análisis para el mejoramiento de las instituciones, se capacita a todo el personal docente de una institución y esto favorece el avance colectivo”

“Con las pruebas se ha replanteado la evaluación, se tiene la posibilidad de experimentar otras formas de enseñanza, se interesa uno en innovar y así sí se aumenta el nivel académico”

“La orientación que se da a las instituciones, la retroalimentación con la evaluación, y los estudios al respecto, es apoyo para los grupos de trabajo en áreas que son de buena ayuda en los colegios. Cada día la mortalidad académica es mejor en algunos colegios y nos debe servir de reflexión. Porque se ha recopilado los resultados para hacer los planes de mejoramiento o conjunto de procedimientos y ajustes para mejorar en la institución y para mejorar las competencias de los estudiantes”

Según afirman algunos docentes con la evaluación se pueden tomar medidas para mejorar: “por supuesto, para poder mejorar es importante conocer las fallas pues los chicos manejan los conceptos pero no siempre saben qué hacer con ellos”, “de todas formas la evaluación nos sirve para buscar estrategias para fortalecer los aspectos que presentan insuficiencias y afianzar los que tienen un mejor desempeño”, “Conociendo las debilidades de nuestra institución podemos crear un plan de mejoramiento para mejorar el desempeño de niños y jóvenes en cada uno de los ciclos educativos”, “La Secretaría manda grupos de apoyo a los colegios que tienen muy bajo puntaje, para un plan de mejoramiento y acompañamiento”.



De la misma manera, la evaluación facilita información para hacer un plan de mejoramiento para la institución y los estudiantes: “la evaluación sirve para hacer un buen plan de mejoramiento pues nos ayuda a orientar cómo mejorar la institución y el rendimiento de los alumnos”, “porque de ahí se generan planes de acción de mejoramiento académico” y “porque nos permiten tener un concepto, una radiografía de la institución y así realizar planes de mejoramiento”.

#### **5.4. CONCLUSIÓN**

Resulta de mucho valor para el uso de la información que los docentes la consideren disponible y les aporte conocimiento para las áreas evaluadas. Además, este conocimiento se incorpora al que los docentes ya poseen.

Un aspecto visible de la información aportada por los maestros se refiere a la necesidad de mayor información y reflexión sobre los fines y propósitos de la evaluación. La comprensión clara de lo que se pretende con ella contribuye a la transparencia y a allanar el camino hacia el logro de la legitimidad asociada al sentido otorgado a la evaluación. La información producida y el sentido con el que se genera tienen que adecuarse a las necesidades, expectativas y significados otorgados por los maestros, actores protagónico del proceso educativo. De esta manera se contribuiría a disminuir el escepticismo frente a la acción de la política educativa gubernamental.

Como la idea de la evaluación se ha generalizado en América Latina, se tiende a dar por entendida su función y utilidad. La generalización no implica necesariamente la aceptación ni la apropiación para la revisión de la práctica pedagógica de los maestros y para la mirada renovada de los procesos de desarrollo de los estudiantes. Ni siquiera es tan evidente la idea de que el conocimiento y acuerdo con la evaluación por parte de los docentes conduzca directamente a su uso.

Es posible además que la existencia de la evaluación sea considerada necesaria y suficiente para un sistema educativo, para quienes toman decisiones de macropolítica mientras no tiene el mismo carácter para los docentes que se debaten con los problemas concretos de la sociedad y que ingresan a las aulas con los alumnos. De allí el valor que tiene, como ya se dijo, la convergencia de los sentidos de la evaluación entre los actores y tener la claridad suficiente sobre la utilidad que reporta para cada uno si se quiere, además, generar una cultura de la evaluación poco reportada en el estudio por parte de los docentes.

Finalmente, puede afirmarse con Tiana (1998) y Tiramonti (2004) que el uso de resultados de evaluación por parte de los docentes puede concebirse en un horizonte democratizador donde exista transparencia, confianza y aceptación del recurso informativo que ella proporciona. Ello se logra si se asume de esta manera desde el momento en que se formula la evaluación y su estrategia política de implantación.

La evaluación pone en juego poderes y las tensiones que éstos generan irán cediendo en cuanto la información producida sea amplia, confiable, diversa y genere alternativas de

acción. Por ello es necesario prever las consecuencias que puede acarrear el desarrollo de la evaluación y trabajar activamente para lograr claridad y consenso sobre el significado y necesidad de la evaluación. En este sentido es importante considerar la importancia que tiene pensar en el carácter formativo e iluminativo de la evaluación en aras de articular el proceso de toma de decisiones al de producción de información (Tiana, 1998 y Tiramonti, 2004).

## ***CAPÍTULO VI***

# **USO DE LA INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

---

- 6.1. Uso vs no uso de la evaluación de competencias**
- 6.2. Nivel al que se han usan los resultados de la evaluación**
- 6. 3. Tipos de uso pedagógico de los resultados**
- 6.4. Otras características del uso de la evaluación**
- 6.5. Conclusión**

*“A ver, no tengo muy claro en la memoria lo de evaluación de competencias, porque de la última evaluación de competencias, los resultados llegaron... no me acuerdo cuándo... Creo que la última no llegó” (Docente del estudio).*

*“El colegio se preocupó por las cartillas, darle uso, dársela a conocer a los muchachos que venían, en aras de que no nos cogieran cortos” (Docente del estudio).*

*“El problema de la evaluación a mí me parece que es importante, en la medida que a mí como persona me permite usar la información que no llegó en el libro sino en unas hojas, unas hojas que las repartí con los chicos y las leímos y las miramos. Lo que quería decir frente a los procesos es que cuando hay un trabajo en equipo, hay propuestas, podemos jalonar. A raíz de eso nosotros jalonamos una sala de lectura donde al chico se le posibilitara trabajar y la hicimos desde primaria, básicamente desde primaria donde el chico cogía el libro y hacía todo lo que pudiera hacer con el libro, fueron tres años en un proceso muy interesante, una sala de lectura porque en su momento se coincidía en que el problema era de lectura, más no la matemática, más no la biología, porque si sube en lenguaje ahí aparecía que debía subir en la matemática, debía subir en todo y no fue así y ahí estábamos...” (Docente del estudio).*

Se presentan en este capítulo las evidencias del uso efectivo de la evaluación de competencias en las instituciones educativas distritales, intervenidas y no intervenidas. Las categorías que se utilizarán para reportar el uso son las siguientes:

- Uso vs no uso: mediaciones (acceso, comprensión, percepción de utilidad)
- Nivel al que se usan los resultados: institucional, aula, personal
- Tipos de uso pedagógico
- Amplitud del uso: directivos, docentes, familias, estudiantes
- Momento de uso: coyuntural, continuo; proceso rápido o gradual
- Prolongación del uso al momento actual
- Caracterización del uso: simbólico, conceptual, instrumental, no instrumental

## **6.1. USO vs NO USO**

Debería suponerse que al estar las pruebas en cabeza de la Universidad Nacional – institución oficial de amplio prestigio-, las instituciones educativas serían receptivas a la información proporcionada por la evaluación. Al parecer ello no fue así. Pesa bastante el origen de la misma en la SED, hecho que introduce para algunos docentes un elemento de desconfianza. El que más pesó en este sentido tiene que ver con la atribución de que la evaluación de competencias se proponía en el fondo evaluar al maestro. Frente a la propuesta de política de la Secretaría de Educación de hacerlo y a la negativa de ellos a aceptarlo, siempre temen que el ingreso a la institución educativa por parte de la SED se relaciona con hacer veladamente la evaluación. Entonces, por paradójico que pueda resultar o parecer, se resisten a usar los resultados aportados por la evaluación de competencias.

## **6.2. NIVEL AL QUE SE HAN USADO LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN**

Los distintos niveles a los que se han usado las pruebas de competencias básicas son: la institución, el aula y para su provecho personal. A continuación se muestran los testimonios que evidencian el uso de los resultados de las pruebas de competencias básicas a estos distintos niveles.

### 6.2.1. Uso individual

Los maestros reportan el acceso, lectura, análisis y apropiación de los resultados a un nivel individual que implica su relación cognitiva con el informe o los resultados y un cambio de actitud, que en ocasiones trasciende al aula pero no implica un trabajo colectivo para la institución. Dicho por ellos mismos: “Cambié la actitud: Cambié la actitud con la información”; “Los estudié y analicé, hice comparaciones, tomé nota y me han servido para conocer mejor la educación y los muchachos”; “Trabajé los cuestionarios porque quería ver qué era lo que estaban preguntando y aprender”; “Me propuse leer y analizar los resultados y las cartillas”; “Para mi conocimiento, pude reconocer los vacíos y cualificarme más como profesional”.

### 6.2.2. Uso institucional

Los maestros también reportan un uso que compromete el trabajo dentro de la institución educativa, ya sea, por el proceso de socialización llevado a cabo con los resultados de las pruebas de competencias como por las orientaciones de acciones derivadas del análisis de las mismas y los planes o proyectos a que dieron lugar. Así, el uso institucional se extiende al existir un interés especial por dar a conocer los resultados de la evaluación a los padres de familia y a los estudiantes. La diversidad del uso institucional se reporta a continuación.

*6.2.2.1. Se socializaron en la institución.* Quiere decir que se expusieron, se dieron a conocer, se comentaron y se analizaron, o sea, fueron tenidos en cuenta y circularon en la institución educativa: “Se analizó la situación de nuestros estudiantes y se creó la inquietud para buscar estrategias de mejoramiento”; “Se comentaron. Fue decir está bien, ... vamos bien... teníamos que mejorar, pero del dicho al hecho no hay nada”; “Se socializaron con la comunidad educativa, con los docentes, se compartieron, se informó a los profes, estudiantes y padres de familia”; “Se difundieron, se analizaron y se pudo concretar en las fortalezas y debilidades que luego terminó en concluir en las soluciones importantes al proceso, se analizaron por áreas, para saber hasta qué punto se puede mejorar la educación de acuerdo con los resultados obtenidos”; “Se retomaron en la evaluación institucional para su análisis, se hizo un análisis del nivel de complejidad en qué estamos ubicados, fue una socialización con análisis y pare de contar”; “Se analizaron con nuestros alumnos y en las reuniones de consejo académico”; “Nos sentamos a leer solo el significado de los resultados, desciframos términos y clasificamos cada punto evaluado a qué dominio pertenecía y qué nivel tenía. También se socializaron con el consejo directivo, el académico, en reunión de profesores, con estudiantes y con padres de familia, se socializó el documento para desarrollar estrategias de mejoramiento y ejes de acción, también se socializó sobre todo la parte estadística”.

*6.2.2.2. Elaboración de proyectos, programas y planes institucionales.* Un análisis más profundo de los resultados se llevó a cabo colectivamente en la institución con el propósito de establecer acciones de mejoramiento de las situaciones implicadas en la interpretación de dichos resultados. Estas orientaciones se plasmaron en proyectos, programas o planes con distintos matices como podrá verse, aunque no siempre se llevaron a la práctica: “Se puso en marcha en cada asignatura una estrategia para reforzar o mejorar”; “Se realizó un estudio sobre los resultados y armó un plan estratégico después de que se hicieron

numerosas propuestas para crear estrategias de mejoramiento”; “Los socializó para reajustar el plan de estudio y el currículo”; “Se realizó una puesta en común, centralizada en las debilidades y fortalezas y con el planteamiento de actividades para corregir estrategias, ello llevó a realizar ajustes, que se tuvieron en cuenta para implantar el proyecto de mejoramiento con ayuda de la ONG que nos acompañó”; “Se planteó superar las dificultades, empeñarnos en mejorar las áreas deficientes, buscar mejores desempeños, se diseñaron planes de mejoramiento que muy poco se han llevado a la práctica, ni sus resultados son verificables, más parecen sueños pero no planes de mejoramiento”.

*6.2.2.3. Trabajo de la evaluación en el aula.* A este nivel los docentes reportan un trabajo más pedagógico con los resultados que se ampliará en el punto siguiente. De todas maneras vale la pena destacar que llevan al aula la prueba misma para propósitos diversos y también elaboran proyectos en las áreas que se desarrollan en el aula de clase y entregan a los estudiantes una práctica ya revisada que busca mejorar sus aprendizajes y desarrollar sus competencias. Una aproximación a lo dicho se muestra a continuación: “Se publicaron los resultados, a los niños se le facilitaron las cartillas para trabajarlas”; “Se tomaron como material de apoyo en las clases”; “Se están trabajando proyectos sobre lectura comprensiva”; “Hemos diseñado evaluaciones similares a las de competencias con el fin de que los estudiantes vayan practicando este tipo de pruebas para mejorar el nivel de aprendizaje”.

*6.2.2.4. Conclusión.* El uso de los resultados por niveles muestra un interés y esfuerzo por llevar al aula las transformaciones y cambio propuestos, una vez se han analizado y elaborado las estrategias de mejoramiento a nivel colectivo. Aunque cuesta trabajo con la información aportada recorrer esta ruta sí puede mencionarse que existen niveles de colectivización de los docentes para el estudio de la evaluación de competencias y para la generación de propuestas alternativas. En el caso de las intervenidas pudo hacerse evidente un nivel de institucionalización y cambio en una de las áreas que no puede colegirse para ninguna de las instituciones del caso no intervenidas. El proceso seguido en el caso intervenidas permite pensar en una construcción colectiva a partir del trabajo con la información de la evaluación de competencias que de alguna manera ha tenido continuidad y resultados.

“Hace como unos cuatro años desarrollamos en el colegio un proyecto que se llamó “Pensamiento Lógico”, sostenido por el IDEP, y trabajamos en este momento con estudiantes que estaban en grado séptimo, buscábamos que los jóvenes se concentraran un poco, desarrollaran unas habilidades de lectura, de observación y yo creo que en ese momento se lograron los objetivos. Posterior al proyecto, el Departamento de Matemáticas asumió la continuación de ese trabajo, y se ha logrado, quedaron como las huellas en el colegio del proyecto. En el momento solamente se trabaja en matemáticas, nosotros, los que no somos del área, de vez en cuando lo recordamos, pero en este momento, por las dificultades, la carga académica que tenemos -muy alta- nos impide de pronto desarrollar ese tipo de actividades, porque fue muy intenso, muy intenso y ...el cansancio, a veces problemas dentro de la administración y los docentes, pero sí, repito, dejó su huella.

...en el área de matemáticas se inició el proyecto de pensamiento lógico y digamos de la parte de geometría. Entonces en el área seguimos trabajando, aunque no es fácil.

¿Cómo llegamos aquí? Se inició con un banco de datos, con las pruebas, las preguntas,... desde ahí nos buscan mucho en el sector y en el Distrito ...”.

El uso de la información según los distintos niveles –personal e institucional- muestra las dificultades de las instituciones para un trabajo de colectivización de la información pues no es posible trascender el nivel de socialización y difusión para dar a conocer la evaluación. No es posible hablar de las variables institucionales que intervienen en este proceso (tipo de organización, convocatoria del rector, clima institucional, entre otras) y la información recolectada no permite esta reconstrucción.

En las situaciones en que el uso trasciende el uso a un nivel cognoscitivo y pasa a plantearse un proyecto que incorpora la evaluación analizada, no siempre este proyecto se realiza o permanece. No en vano algunos docentes afirman que las evaluaciones “no fueron funcionales a nivel institucional y fueron usadas (discrecionalmente) por cada docente”. No obstante, es el aula un espacio privilegiado para el uso de la evaluación, precisamente porque permite la discrecionalidad del maestro.

El ideal es producir en las instituciones un movimiento colectivo, con el pretexto de la evaluación, para desarrollarla y dimensionarla al futuro, a partir de su quehacer, su proyecto y la reflexión autocrítica permanente. Un proceso como este requiere incluir, intencionalmente, su ingreso al aula, lugar de concreción de todo proyecto institucional y de la acción educativa.

### **6.3. TIPOS DE USO PEDAGÓGICO DE LOS RESULTADOS**

El uso pedagógico de los resultados puede estar influenciado por una difusión orientada pedagógicamente y dirigida a instituciones y profesores. De esta manera el uso dependería, por un lado del tratamiento dado a la información en el informe de evaluación, del nivel de sofisticación, de la profundidad y pertinencia del análisis y del grado de amigabilidad. Por otra parte tiene que ver con la documentación que se produzca o la capacitación que se genere para acompañar a los maestros en sus procesos de reflexión y proporcionarles las herramientas que requieren para el uso pedagógico de los resultados, acorde y pertinente con la institución donde se desempeña. En el Distrito se hicieron difusiones en ambos sentidos como se expuso en la segunda parte de este trabajo. Interesa mirar qué piensan los maestros sobre el uso dado a los resultados de la evaluación en los procesos de enseñanza y ver qué tanto el trabajo de ellos se ha desviado para concentrarse en la prueba y en el resultado, orientando la enseñanza hacia ellos, sus objetivos y contenidos, antes que a los propósitos convenidos en la institución. Los usos reportados por los maestros fueron:

- *Sensibilización.* Los resultados sirvieron para darlos a conocer a los estudiantes e incitarlos a un mejor desempeño, de una manera más bien voluntarista e ingenua: “Para leérselos a los estudiantes y decirles que podrían ser mejores si se lo proponían”.
- *Refuerzo a los estudiantes en las debilidades detectadas.* La información de la evaluación permite insistir en lo que según las pruebas es la “falla” del estudiante y no necesariamente en lo que implica la dificultad: “Usé los resultados para poder

observar las debilidades de los niños y poder reforzarles en lo que están fallando”; “Los utilicé para darme cuenta qué necesitan los niños para reforzar y así mejorar la calidad en la educación”; “Para reforzar los aspectos que tuvieron bajo nivel, así para realizar un poco de refuerzo en lectura”; “Reforzar los temas que ya se han visto y los que presentan mayor dificultad”; “Usé las cartillas para repasar”.

- *Preparación a los estudiantes para la prueba.* La evaluación de competencias básicas ha sido usada por los maestros para entrenar o enseñarle a los estudiantes a trabajarlas y a entenderlas: “Usé las pruebas para preparar a los estudiantes para la evaluación, para preparar a mis alumnos para la evaluación”; “Cuando se está en tercero se usan para preparar mejor a los estudiantes”; “Para mejorar en este aspecto académico, tomando las competencias como preparación y poniéndolas en práctica, lo mejor que pueda para en un futuro obtener buenos resultados”; “Preparar los estudios de los siguientes cursos, yo preparé a los niños en esos ítems y busqué otros ejercicios para reforzar”; “Para aplicar estrategias que mejoran la comprensión e interpretación de las pruebas”.
- *Trabajo sobre los procesos de conocimiento y aprendizaje.* Para algunos maestros el uso de la evaluación de competencias básicas se ha centrado en la promoción del desarrollo del estudiante a nivel cognoscitivo basado en los desempeños que pone en escena la evaluación de competencias: “Fueron usadas para conocer el nivel de comprensión y razonamiento de los niños y así ayudarlos a mejorar y reforzarles lo necesario”; “Para mejorar la observación, el análisis, la composición de textos narrativos y fomentar la riqueza literaria”; “Para demostrar que en el área de la matemática el desarrollo del pensamiento lógico, a través de apoyos formativos como el juego son base para el desarrollo”; “Para hacer énfasis en el análisis y comprensión de lectura”; “Con base en los primeros resultados en el área de matemáticas iniciamos la organización del programa de matemáticas de 0 a 11; así como para hacer más específicos los resultados a nivel del curso realizamos pruebas de desarrollo de pensamiento para conocer sus fortalezas y debilidades (5° a 11°), para verificar situaciones del currículo”; “Para trabajar más la parte argumentativa y propositiva”; “Para hacer énfasis en la competencia de comprensión de imágenes y texto”.
- *Diagnóstico de los estudiantes.* La evaluación de competencias ha permitido que los maestros cuenten con herramientas teóricas y prácticas para conocer mejor a los estudiantes: “Para identificar habilidades dominantes y debilidades en mis estudiantes, y en mi área de desempeño para ver las falencias y mejorarlas”; “Para informarme sobre el estado de conocimientos de los alumnos”.
- *Planeación de la clase.* Con la evaluación de competencias básicas empezaron los maestros a modificar sus formas de preparar las clases: “Para mejorar en mis planeaciones y preparar mejor a mis estudiantes”; “Para elaborar un plan de aula más dinámico”; “Para renovar, oxigenar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, organizar, seleccionar las actividades y los contenidos a trabajar”; “Para planear estrategias nuevas de clase”.



- *Renovación de las prácticas de aula.* Incluye los cambios suscitados por la evaluación de competencias básicas en las maneras, métodos y estrategias de enseñanza del maestro: “Como referencia para fortalecer aspectos desde mi asignatura (artes) y reestructurar otros”; “Para replantear metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje y para orientar a los estudiantes en su proceso de formación”; “Para reflexionar, para rediseñar nuevamente el trabajo, para reflexionar sobre mi práctica”; “Para reorientar mi trabajo en cuanto posibilitar a mis niños una integralidad y aplicabilidad del conocimiento”; “Para orientar la forma de enseñanza de las matemáticas”; “Replantear las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula”; “Para tratar de establecer nuevas metodologías que fomenten el desarrollo de competencias en los estudiantes”; “Para cambiar programas y estrategias de aprendizaje y así trabajar más comprensión de texto y promover más análisis”.
  
- *Introducción de la evaluación en las relaciones pedagógicas.* Con la evaluación los docentes introdujeron variaciones en sus relaciones con los padres y con los estudiantes: “Establecí compromisos académicos con el alumno”; “Usé las evaluaciones para socializarlas con los padres de familia y otros profesores de mi área”.
  
- *Evaluación.* El uso de la evaluación de competencias básicas con fines evaluativos es amplio y variado como puede verse en los registros de los maestros: “Para realizar unos exámenes que en la institución se realizan y cambiar el tipo de evaluación en cada clase”; “Las muestras de las pruebas que quedaron volvieron y se trabajaron también en otros cursos, se consultó el modo de las preguntas sugeridas, se analizó el modelo de evaluación y se tuvo en cuenta en el trabajo pedagógico”; “Para modificar el tipo de evaluación utilizado y la forma de la práctica de enseñanza”; “Para aprender sobre evaluación y tratar de evaluar por competencias, como diagnóstico y como modelo de aplicación para más pruebas”; “Las leímos, miramos las necesidades y se realizaron algunas pruebas similares a otros estudiantes. Además, sirvieron de modelo para informes de evaluación y para establecer la comisión de evaluación”; “Son un modelo para diseñar otras pruebas y base para realizar ejercicios de raciocinio, informarnos y conocer tipos de formulación de preguntas, tratamos de hacer evaluaciones de ese tipo y aplicamos algunos tipos de preguntas y se realizó un análisis general de los resultados”; “Crear guías y aplicar en los estudiantes evaluaciones con ítems parecidos a los que se aplicaron”.
  
- *Autoevaluación.* No sólo incluye la reflexión individual del maestro sino la de su práctica pedagógica: “Para mi propia auto evaluación en el proceso pedagógico-administrativo de la institución”; “Para mi auto evaluación y creación de propósitos personales en mi trabajo”; “Particularmente nos cuestionamos los docentes sobre nuestra labor académica”; “Para hacer una auto evaluación de desempeño académico en cada nivel de enseñanza”; “Para evaluarme, para interiorizar sobre mi labor docente”; “Para confrontar resultados del colegio, de la ciudad, para en base a esos resultados proponer estrategias de mejoramiento”; “Para hacer reflexión junto

con los docentes, para detectar posibles dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para reflexionar sobre los aspectos a mejorar”.

- *Impacto en el plan de estudios y en el currículo.* Aunque ya se había enunciado este uso cuando se expuso el nivel institucional se trajo aquí nuevamente por su énfasis en el área de desempeño del docente que deriva en su práctica de aula. En este sentido se usan también los resultados de las pruebas de competencias: “Para analizar las fortalezas, debilidades y organizar planes de estudio con miras a mejorar los resultados”; “Con base en las evaluaciones se analizaron con todos los docentes, dentro de cada área, y se reflexionó sobre el trabajo en clase con los estudiantes. En cada una de las áreas se revisó y se ajustaron aspectos académicos, del currículo, con el fin de establecer los diferentes niveles de competencias y proponer un plan de estudios basado en competencias. Se llegó a conclusiones que debían aplicarse a todas las áreas”; “En su área cada maestro lo tomó para ver qué se hacía, pero no hay retroalimentación”; “Se entregaron a las áreas para su análisis e hicieron los correctivos correspondientes”; “En área nos apoyamos en los resultados para observar las debilidades (qué competencia estaba débil y porqué) y por escrito formulamos un mini-proyecto a la institución para fortalecer esas debilidades y reafirmar las fortalezas”; “Organizamos una reunión donde se analizaron los resultados y se sacaron conclusiones que cada maestro asumía para su área para mejorar como docente y para buscar soluciones frente a las falencias académicas de los estudiantes, mejorar metodología y currículo, mejorar el quehacer docente, mejorar el programa de mi área, mejorar los procesos y desarrollos en el plan de estudio”.

En conclusión uno de los usos de la evaluación de competencias más importantes reportados por los maestros es el pedagógico. Si bien no es posible reconocer la forma en que ellos influyen en la enseñanza y la modificación que logran en las prácticas pedagógicas los maestros sí coinciden en señalar que esta influencia existe. Este uso se extiende desde la sensibilización sobre la prueba a los estudiantes hasta la generación de cambios pedagógicos orientados posiblemente por las modificaciones hechas al currículo y plan de estudios y por la reflexión suscitada en las áreas. En medio de esta variedad de usos los maestros también expresan su dedicación a reforzar en los estudiantes las competencias orientados por aquellos aspectos que resultaron mal evaluados así como el entrenamiento en la misma prueba para su posterior evaluación. De hecho, ninguna aplicación de pruebas de carácter externo es neutral y genera estándares, resultados deseables, y los maestros, lo perciben y, por ello, orientan el proceso de enseñanza hacia los contenidos, objetivos, propósitos, temas, tipos de pregunta, y demás, incluidos en las pruebas y en ellas justifican el abordaje del currículo escolar y del plan de estudios. Este efecto de los sistemas de evaluación en la enseñanza es ampliamente discutido en la literatura.

Adicionalmente es importante destacar que el uso también se extiende, y de la misma manera, al momento actual según palabras de los maestros. Cuando se les indaga si todavía hacen uso de las pruebas de competencias básicas sus respuestas remiten a las mismas categorías construidas en este apartado. Pareciera además que ellos encuentran vínculos estrechos entre la evaluación de competencias básicas y la evaluación de SABER del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación del MEN (Ver Anexo No. 5).

## **6.4. OTRAS CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LA EVALUACIÓN**

Los docentes aportan información adicional sobre el uso de la evaluación, que se consigna bajo este título, por considerar que recoge la mirada del maestro sobre el tema.

### **6.4.1. Poblaciones que usan la evaluación**

Como queda implícito dicho de algunas expresiones de los maestros ya expuestas, los resultados de la evaluación de competencias básicas fueron conocidos por toda la comunidad educativa (directivos, docentes, padres y estudiantes) aunque el centro de la difusión y uso estuvo centrado en los docentes.

Las analizaron los docentes solos y con toda la comunidad educativa (“Los reunió y los analizó elaborando tablas y gráficos explicativos, socializando con toda la comunidad educativa”)

En consejo de maestros (“Se organizó un consejo de maestros para analizarlos, elaborando tablas y gráficos explicativos para poder socializarlos y elaborar pautas de mejoramiento”)

“Los divulgó, analizó con los docentes y directivas y miramos en qué debíamos mejorar”

“Realizamos una plenaria de docentes para apoyar las debilidades y fortalezas de la institución con relación entre resultados anteriores y actuales”

“Fueron analizados por el consejo académico y se propusieron planes de acción”

### **6.4.2. En qué momento se usa la evaluación**

Las consideraciones relacionadas con la rapidez con que se obtienen los resultados una vez se aplican las pruebas y con la oportunidad de la devolución para que los docentes y las instituciones puedan usarla abre una disyuntiva a la evaluación: lograr un impacto directo y rápido de la información o concebir el uso como un proceso gradual que toma tiempo pues las modificaciones que se requieren para lograr el uso no son inmediatas, con el riesgo de que puede adoptar significados diversos en distintos momentos del tiempo. En el caso del uso de la evaluación de competencias se acerca más a generar un impacto directo y rápido. Por ello los resultados fueron devueltos con prontitud aunque algunos maestros consideren lo contrario, pues en términos de oportunidad no pudieron usarlas para sus planeaciones anuales o porque sólo las socializaron en una ocasión o porque forman parte de “una moda” y se tienen en cuenta sólo por un tiempo y después se olvidan. Así lo expresan los maestros:

“Uno de los problemas con las pruebas ha sido la demora en conocer los resultados, llegan tarde, y además, el método pedagógico a seguir en el aula, pues no se dan ejemplos a seguir concretos”

“Las dio a conocer, pero tarde”

“Se dieron a conocer por medio de una exposición de un docente, pero con un tiempo mucho después”

“La verdad creo que nada, puesto que los resultados son mostrados por un tiempo y después se olvidan de ellas”

- “No se conocen a tiempo ni se analizan, no los entregan a tiempo por lo tanto no se puede hacer uso de ellos en forma oportuna”
- “Sólo en una ocasión se dieron a conocer después se archivaron y olvidaron”
- “Tiempo muy corto para preparación aplicación y retroalimentación en resultados”
- “Porque sucede lo mismo como con la Secretaría, aparte de darse a conocer, las estadísticas se olvidan después”.

### 6.4.3. Uso factible de otro tipo de datos

Los docentes de las instituciones educativas reconocen la existencia de otro tipo de información a la cual pueden o les gustaría acudir para su ejercicio profesional:

- *El nivel de cada curso:* “Conocer el nivel del curso respecto a otro dentro de la misma institución y establecer sanos niveles de comparación y mejoramiento
- *El desarrollo integral:* “Contar con un currículo por procesos “el cual”, tenga como referente los procesos de desarrollo integral de cada estudiante, orientándolo con competencias, prácticas sociales y simbólicas particulares.
- *El contexto:* “El medio social, escolar y familiar son claves. el medio, las necesidades y lo que esté a mi alcance para evaluar a los alumnos”; “Datos sobre situación socio-económica del estudiante, estadísticas de ayuda pedagógica, núcleo familiar, aquello que esté mucho más cercano del contexto”; “El desplazamiento hacia la ciudad para evidenciar el conocimiento en el aula”; “Análisis del contexto social, psicológico, económico, etc., calidad de vida, condiciones sociales de los educandos, situación familiar, infraestructura institucional”
- *Instrumentos de evaluación:* “No tanto de los resultados pero si del instrumento de evaluación”
- *De evaluaciones externas*
- *De la evaluación del docente:* “Las realizadas en el quehacer docente”
- *Competencia por estudiante:* La información detallada de los niveles de competencia de cada estudiante
- *De las áreas:* “El contenido de las áreas evaluadas”

## 6.5. CONCLUSIÓN

El uso de los resultados de la evaluación se sujeta a la manera como la información es producida y difundida, más que a la misma evaluación, como pudiera creerse. En este sentido la credibilidad y la confianza que encierre este proceso es fundamental para propiciar o no el uso de información. Aquí se debate la legitimidad de la evaluación de competencias o de otro tipo de evaluación del sistema educativo que debe encontrar en el maestro un socio y no un contradictor.

El potencial uso/no uso de una evaluación está en relación directa, en primer lugar con el acceso a los resultados por parte de los destinatarios (maestros) y este acceso es función del tipo de informe que presenta los resultados y de los contenidos del mismo y, en segundo término con las dinámicas institucionales que condicionan la mayor o menor apertura a las oportunidades del medio y la posibilidad de reconvertirlas para el beneficio institucional.

Con relación al primero de los anteriores condicionantes del uso de la información, el tipo de informe tiene que ver con el tratamiento que se le hace a los datos producidos en la

evaluación (estadísticas, información cualitativa), con la suficiencia de la información aportada, con la pertinencia del análisis desde el punto de vista del maestro y con la inteligibilidad y la capacidad de comprensión del informe. Es importante considerar estos aspectos al planear un proceso de evaluación en el cual debe quedar prevista también la estrategia de difusión y la de garantizar el uso.

En este sentido, algunos docentes encontraron que los resultados de la evaluación fueron difundidos de tal manera que pudieron conocerlos, comprenderlos y profundizar en ellos mientras para otros la difusión estuvo escasa o nula, y a partir de ella no lograron construir un buen acercamiento a los resultados de desempeño de los estudiantes ni orientar, como quisieran, la acción pedagógica hacia el mejoramiento.

Se habla aquí del informe para los maestros, pero igual debe pensarse para los distintos destinatarios de la información, según se decida y sea de interés para la evaluación. Cada audiencia ha de requerir un informe adecuado a su función y posibilidad de uso. La principal crítica a la evaluación de competencias en este aspecto tiene que ver con la manera como la prensa dio a conocer públicamente los resultados que afectó negativamente la percepción de los maestros sobre la evaluación y sobre su sentido y finalidad, como ya se analizó.

Como lo piden los maestros, el uso de información hace parte de un proceso lento que permita introducir la política de evaluación gradualmente y no como se hace, mediante acciones y actividades que promueven un impacto rápido y directo. Estas son dos formas de concebir el uso que se encuentran documentadas en la literatura (Alkin, 1979, 1985; Brown, Newman y Rivers, 1985, en Himmel, s.f.) conceptualizadas como perspectiva de la corriente principal –la que la concibe como evento- y la concepción alternativa –que lo entiende como proceso-. Podría establecerse que mientras para la política macro predominó la perspectiva de la corriente principal (introducir programas concretos), para la micropolítica la expectativa está en la perspectiva alternativa y esta desarmonía afecta o inhibe el uso o lo permite de una determinada manera, no generalizado, cuando se esperaba lo contrario con miras a la búsqueda de calidad de la educación.

Un programa de impacto directo y rápido conlleva actividades que si bien resuelven con éxito la aplicación de la política lo hace, en ocasiones en forma artificial, centrada en la prueba y en el resultado más que en el proceso y las posibilidades de cambio e innovación que podría suscitar la evaluación. Sólo cuando ésta práctica se inserte en forma creativa a la realidad escolar, de tal forma que cambie con su uso en el tiempo, puede decirse que se está logrando un uso que consolida la cultura de la evaluación.

## ***CUARTA PARTE***

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

---

*“Me pregunto también si esas evaluaciones responden igual que las clases a los intereses y a las expectativas de los jóvenes, porque es que lo que yo veo es eso, todos los problemas que hemos enunciado son de convivencia, pero esos problemas inciden tanto en el rendimiento académico y en la evaluación de las pruebas Saber y en la evaluación de competencias básicas que los resultados, pues no son buenos. Pero no son buenos, ¿por qué? Hay un montón de factores asociados, ya los decíamos, cierto? Entonces, nosotros como educadores también como que no logramos calmarnos, porque es que yo veo que esto se mueve como una “bola de nieve”, entonces el docente, por ejemplo en este momento, tiene altos niveles de problemas en todas las localidades, entonces los maestros nos estamos enloqueciendo, uno no sabe qué hacer y también siente que el joven se le salió de las manos, entonces uno dice: bueno, ¿el problema disciplinario cómo lo maneja? y son chicos que se nos salen también de las manos, de pronto en primaria no se, pero en bachillerato sí, entonces bueno, ahora qué hacemos? Entonces es un cuestionamiento y uno dice: bueno, ¿Y como en qué ando? ¿Cómo es que lo estoy haciendo aquí? ¿sí? Sin embargo, para que no generen desesperanzas esos resultados, pues me parece que nosotros podríamos revisar primero de dónde salen esas evaluaciones: de una práctica pedagógica y esa práctica pedagógica tiene algunas dificultades, pero ahí nos estrellamos también...” (Docente del estudio).*

Esta parte, con la que culmina la exposición del estudio, está referida al impacto de la evaluación de competencias en la construcción de calidad educativa que arroja aprendizajes para los formuladores de política sobre evaluación o que se relaciona con aspectos sensibles para el maestro y la institución escolar, actores fundamentales en la implementación de la política. El capítulo siete está dedicado a este tema, a manera de *Conclusión* y se acompaña del capítulo ocho destinado a *Recomendaciones* que buscan aportar tanto al nivel de la macropolítica como de la política micro.

## ***CAPÍTULO VII***

### **A MANERA DE CONCLUSIÓN: IMPACTO DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

---

- 7.1. Impacto de la evaluación al nivel de la macropolítica
- 7.2. Impacto de la evaluación a nivel de la micropolítica



*“La información fue presentada básicamente en una reunión de maestros donde se dio, digamos se hizo un análisis, no diría profundo, sino que se conoció la información sobre los resultados del colegio frente a la zona y a Bogotá, en general estábamos en la media, no? Ni muy por debajo, ni muy por encima como se esperaba. Es decir, estábamos dentro de los regulares, porque los resultados fueron malos a nivel Bogotá en general, no era lo esperado. Estábamos ahí. Que se haya hecho un análisis profundo, no, que se haya influido en el diario vivir de la institución, tampoco” (Docente del estudio).*

## **7.1. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN AL NIVEL DE LA MACROPOLÍTICA**

Para el sistema educativo distrital la evaluación de competencias ha sido importante porque con sus resultados fundamentó programas y proyectos y a su vez, argumentó las decisiones de inversión pública, dados los recursos siempre escasos para la educación. Durante los gobiernos distritales 1998-2001 y 2001-2004 la evaluación fue central en la definición de las prioridades de política. Programas como el de Nivelación para la Excelencia para promover la calidad de la educación de las instituciones en condiciones de mayor desventaja educativa -que coincide generalmente con condiciones socioeconómicas y culturales también desventajosas para el desarrollo de los estudiantes- es una muestra de ello. Así mismo, aunque no en la misma perspectiva de focalización y compensación de las acciones escolares, se puede mencionar la Convocatoria 01 de 2001 del Idep que buscaba generar conocimiento sobre el fortalecimiento de la institución educativa a través de la innovación y la investigación pedagógica.

Tanto el Idep como la SED reportan mejoras en los resultados de las instituciones participantes en estos proyectos y programas. En el primer caso, aunque no fue el objetivo dar cuenta de ello, la mayoría de las instituciones lo lograron. En el segundo caso, se pretendía ese propósito y se logró. Sin embargo, los resultados de Bogotá, tal y como lo reporta la SED, siguen siendo insatisfactorios, lo que muestra: estándares muy altos o una política tendiente a movilizar cambios en forma permanente o la insuficiencia de los programas para lograr mejores desempeños.

En relación a ello pueden formularse algunas conclusiones.

- Con respecto al Programa Nivelación para la Excelencia, las instituciones reconocen su importancia pero consideran que el acompañamiento es muy corto. Tener un interlocutor académico con quien discutir las problemáticas de la vida escolar y construir con ellos alternativas para el trabajo pedagógico en el aula, en las diferentes áreas, es un valor agregado valorado por algunos maestros de las instituciones intervenidas. Sin embargo, frente a un acompañamiento corto, a la movilidad laboral de los maestros y a ciertas normas de la política educativa (como la fusión de instituciones, el tiempo efectivo de clase para los estudiantes que conlleva en las instituciones la supresión de los espacios de diálogo y construcción en equipo de los maestros) el programa aparece desdibujado. Quiere decir que algunos maestros de instituciones intervenidas no pueden dar cuenta de él, que otros conservan un vago recuerdo, que otros lo incorporaron como aprendizaje en forma individual, y que, de todas maneras, el programa no se sostuvo en el tiempo, no se institucionalizó, y más bien se inscribe como uno más de los programas gubernamentales basados en la evaluación de competencias. Lo dicho no descalifica

el modelo o los supuestos del programa. Más bien invita a reflexionar sobre ellos en relación con las dificultades presentadas.

- En cuanto a los proyectos del Idep basados en los resultados de la evaluación de competencias una de las dos instituciones intervenidas muestra el impacto del proyecto de innovación realizado pues les ha permitido avanzar en un área de conocimiento (matemáticas) basados en los desarrollos hechos dentro de ese proyecto (pensamiento lógico). En la otra institución no es visible la intervención. Lo que muestra esta información es la necesidad de sostener estos esfuerzos que son de largo aliento y requieren un trabajo de seguimiento y garantía de continuidad para potenciar las construcciones pedagógicas que fortalecen la institución educativa.
- No obstante, dados los aportes hechos por algunos docentes, el impacto de la evaluación en el mejoramiento de la calidad educativa se relativiza aún más, no sólo por lo dicho, sino además porque la información obtenida mediante la evaluación de competencias –en sí valiosa para decisiones de macropolítica- no es suficiente para dar cuenta de la calidad del sistema educativo dada la ausencia de consideración de las siguientes relaciones, fundamentales en procesos evaluativos:
  - los resultados, la manera como el contexto socio-económico afecta la situación de los estudiantes y las disposiciones gubernamentales para atender esta situación
  - los resultados y las condiciones en que trabajan las instituciones educativas en términos de infraestructura (provisiones del Estado)
  - los resultados y los recursos materiales y didácticos con que trabajan las instituciones educativas (también proveídos por el Estado)
  - los resultados y la situación de los maestros (en parte proporcionada por el estado como condición favorable para su ejercicio profesional y en parte búsqueda de ellos mismos como individuos y grupo social y profesional)
  - los resultados y la conducción de las instituciones por parte de los directivos que conllevan climas particulares dentro de los que se desarrolla la actividad educativa
- No significa ausencia de fundamentación de los tomadores de decisiones de política ni desconocimiento de estas realidades. Es más bien la explicitación de una evaluación con un marco teórico anclado en la academia, pero intraducible para los maestros a partir de los resultados, sus interpretaciones y la información disponible. De otra parte, el sobredimensionamiento de lo teórico, por un lado y de lo operativo por el otro, no permite construir las articulaciones necesarias de la política con las mediaciones de la cultura institucional. En consecuencia, no es suficiente la visión técnica instrumental ni tampoco la academicista de la evaluación; ambas omiten el

proceso que sigue una formulación de política, sus intenciones y operacionalizaciones cuando se espera que vaya del nivel gubernamental a la institución educativa y al aula de clase.

- Por decirlo de otra manera el gobierno encargado de la política de evaluación y las instituciones escolares y los docentes están instalados en lógicas distintas que no logran comunicarse. De esta manera, lo que podría ser una fortaleza para los maestros, cual es una construcción teórica sólida de la evaluación, no encuentra consistencia en un resultado, su presentación y su interpretación o en un instrumento de evaluación, su formato y el tipo de preguntas. Los esfuerzos que hace el gobierno no se traducen en adquisiciones por parte de los maestros, posiblemente por esa carencia de consistencia de las acciones destinadas a difundir y lograr que la evaluación se comprenda.
- La evaluación termina “por imponerse” y las instituciones por aceptarla como bien lo saben hacer: repitiendo el “discurso oficial”, haciendo lo mismo pero en un nuevo campo de lenguaje, adoptando posturas radicales –las más radicales ideologizadas– frente a la evaluación y todo lo que ella conlleva, cumpliendo con una tarea que, como tal, dura lo que dura un gobierno –en este caso, de la evaluación de competencias distritales duró dos– y afianzando su imaginario frente a las políticas educativa y a al gobierno encargado de su formulación.
- El imaginario mencionado tiene que ver con concepciones de desconfianza bastante arraigadas en los docentes resistentes a los argumentos racionales que podrían debatirlas. Por ejemplo: se evalúa el desempeño de los estudiantes pero en el fondo a quienes se evalúa es los maestros. Esta desconfianza carece de fundamentación teórica, si se piensa con rigor en la evaluación, pero tiene arraigo en la práctica. La difusión de la información contribuye a afianzarla al sobresimplificar los análisis e interpretaciones para afirmar, con base en los bajos resultados en las pruebas, que ellos se atribuyen a las prácticas pedagógicas del docente. Se desconoce que la evaluación no da cuenta de todo, que es limitada, y que, en esta medida, se cuenta con un indicio, una señal, que requiere muchos análisis, contextualización e interpretación creativa por parte de los actores escolares. En ese orden de ideas, la evaluación termina reducida a su mínima expresión y su sentido desdibujado conduce a verla como un sentido en sí misma.
- Finalmente, para los maestros la política educativa, y en particular la evaluación de competencias, no tiene en cuenta los problemas que les concierne a ellos: la pedagogía que incluye, por supuesto, el aprendizaje de los estudiantes. Un aprendizaje que se complejiza cuando se piensa en los contextos de procedencia de los estudiantes y en sus adquisiciones tempranas, un aprendizaje en un contexto social y cultural que ha cambiado las funciones tradicionales de la institución educativa, un aprendizaje que choca con la formación del docente. La atención al contexto es un lugar problemático para el docente y bastante reclamado a propósito de la evaluación y de los obstáculos para su uso. Lo que señalan es, finalmente, cómo se sienten abocados a una tarea bastante exigente, con escasas herramientas, amenazados por las estigmatizaciones y culpabilizaciones y sin las colaboraciones

interinstitucionales e intersectoriales que se requerirían. No es una visión determinista de la influencia del contexto en el desarrollo escolar y en los resultados obtenidos por los estudiantes, aunque muchas veces el contexto les sirva de justificación a los resultados bajos. La visión es de reto, preocupación, búsqueda, y muchas veces, desesperanza, angustia y desorientación. La evaluación no les aporta en este sentido.

## **7.2. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN A NIVEL DE LA MICROPOLÍTICA**

Dado que la ruta seguida por la evaluación, una vez formulada como política necesaria y útil en el marco de la calidad de la educación, es de arriba-abajo es importante explicitarla:

Generación de la información (aplicación de pruebas y producción de resultados e informes) – Difusión de la información producida – Acceso a la información por parte de las instituciones educativas – Discusión, análisis e interpretación de la información (acorde con las particularidades de cada institución) – Caracterización de las fortalezas y debilidades de la instituciones que explicarían los resultados – Elaboración de un plan de mejoramiento para superar las debilidades teniendo en cuenta las fortalezas – Implementación del plan – Generación de información que permite constatar las mejoras y nuevamente se repite el ciclo.

Esta ruta lineal formulada a nivel macro, con la cual se pretende producir cambios y mejorar la calidad de la educación a partir del fortalecimiento de las instituciones educativas no recoge las complejidades de la práctica escolar. Las fisuras son presentadas así por los maestros de las instituciones intervenidas y no intervenidas:

- Entre la generación de la información y la difusión, o al final de ésta, ocurre un proceso de más o menos identificación y acuerdo de los maestros con la evaluación. Valorarla y considerarla útil es parte importante y poca atendida en la evaluación de competencias, para lograr su legitimidad. El desacuerdo de los maestros frente a la evaluación –cualquiera sean las razones atribuidas en el estudio- son un obstáculo para el uso no contemplado en la ruta expuesta.
- El conocimiento y comprensión de la información por parte de las instituciones educativas y los maestros no ocurre porque se difunda. Ello se muestra en la información aportada por los maestros. Así al hecho de que no es la información que requieren, valoran, solicitan y esperan se agrega que no la entienden y éste proceso tampoco está contemplado en la ruta.
- Ahora bien, la difusión de la información deriva en mayores incomprensiones y rechazos si conllevan comparaciones, clasificaciones, culpabilizaciones, tergiversaciones y mensajes contradictorios y ambiguos. La evaluación de competencias se vio afectada por la difusión y ello obscureció las posibilidades de uso pues puso a actuar las creencias, valoraciones, conocimientos y prácticas de los maestros para reforzar o ampliar o generar actitudes hacia el no uso.

- El énfasis a evaluación de competencias en los resultados como información prioritaria y como búsqueda final del mejoramiento, no trajo, como se podría presuponer un estímulo para el maestro por los buenos resultados y una preocupación por mejorar de quienes no se sentían satisfechos con los mismos. Antes bien, trae justificaciones, desconocimiento de los resultados como posibilidad de contar con una señal, distanciamiento de las posturas gubernamentales y ensimismamiento en los argumentos de cada institución. En ese mismo sentido antes que generar responsabilidad por los resultados de la evaluación los maestros encuentran argumentos para culpabilizar por ellos al contexto, al gobierno, a la familia, al mismo estudiante.
- Lo anterior no permitió construir lazos de confianza entre las instituciones y los maestros, por un lado y los entes gubernamentales, por otro, para dar crédito a las pruebas de evaluación y sus resultados.
- Lo evaluado ingresa a la institución educativa como estándar o parámetro que exige cambios en los dispositivos pedagógicos que tradicionalmente orientan su acción en el siguiente sentido: lo que se evalúa se enseña. Entonces, la ruta que sigue la evaluación está expuesta a concepciones que justifican o argumentan los resultados en una enseñanza desde perspectivas diferentes a la evaluada. Los cambios, entonces, se traducen en modificaciones curriculares, didácticas, evaluativos que les exige formación para asegurarse de contar con los referentes teóricos que necesitan. Dichos cambios así como pueden traer nuevos vientos a las instituciones educativas también pueden limitar la acción docente.
- La institución no necesariamente actúa en colectivo para producir los análisis y proyectos de mejoramiento a partir de los resultados de evaluación. Esta construcción en equipo es uno de los temas álgidos que media en el uso de los resultados. De esta manera, los resultados no inducen los pasos planteados en la ruta de la evaluación expuesta.
- Para los maestros los resultados van por un lado más administrativo y político y sus inquietudes por otro más pedagógico. De allí que no les diga mucho sobre su desempeño, su estilo de enseñanza, su opción pedagógica, su práctica pedagógica y el PEI.
- Contar con una planeación para la elaboración no asegura su desarrollo. Esta lógica se superpone a la vida escolar de tal manera que los maestros cumplen con los planes pero no son ellos los que orientan y guían, necesariamente, su acción.
- El énfasis dado por los maestros al uso de la evaluación es cognitivo. En este sentido la información de la evaluación fue leída, conocida, comprendida y profundizada.

## ***CAPÍTULO VIII***

### **RECOMENDACIONES**

---

*“Yo pienso que hay que tener es apertura. Yo pienso que la esencia digamos de una institución educativa es ser abiertos a los cambios, tratar de no resistirlos porque donde haya resistencia no hay posibilidades de avanzar. Pero si hay apertura todo se logra realmente. A mí no me preocupa en estos momentos que los estudiantes tengan malos resultados, a mí lo que me preocupa es que de aquí en adelante no hagamos algo para mejorar esos resultados. Yo pienso que en ese sentido es que se genera compromiso. De todas maneras, la evaluación, a mi modo de ver es importante, está muy de moda la acreditación y los profesionales tenemos que prepararnos para el examen y para la competencia laboral. A los estudiantes también, si ellos tienen la capacidad de trabajar por competencias” (docente del estudio).*

A partir de las implicaciones de la evaluación para la institución educativa y el trabajo de los maestros presentadas en el capítulo anterior, es posible hacer algunas sugerencias.

- Se evidencia que la evaluación se concibe de diferentes maneras en los distintos espacios en los que se lleva a cabo: los expertos, los administradores, los medios de comunicación, la institución educativa, los directivos escolares, los maestros y la comunidad en general. Desde estas concepciones, con sus correspondientes expectativas, surgen los posibles usos que se esperan de la evaluación y cada uno lo hará respondiendo a ello. Por lo tanto, no es raro que el uso idealizado de la evaluación por parte de la administración no tenga eco en la institución educativa. Es por esto que un primer aspecto que debe contemplar el organismo decisor de políticas es conocer cuáles son las necesidades de información de la institución, los docentes, los padres y la comunidad en general con respecto a la educación y a su evaluación. Bien podrían llevarse a cabo foros, mesas de trabajo o eventos de discusión y reflexión en todo el país, similares a los realizados para la elaboración del Plan decenal, con el propósito de construir acuerdos sobre el tema. El resultado de este proceso puede ser el insumo para la planeación y elaboración de la evaluación, y desde ahí, se puede crear un grupo de expertos “elegidos” por cada uno de los grupos de interés para su construcción de la evaluación. Es decir que expertos teóricos e investigadores, periodistas educativos, sindicato de docentes, rectores reconocidos y aceptados -por su gremio- y administrativos del organismo estatal serán los llamados a repensar la evaluación de la educación.
- Otro aspecto que conviene revisar es la estrategia de divulgación de resultados. Lo resultados mostraron que la estrategia no fue tan eficaz como se quería, en buena medida debido a lo ya mencionado, pero también atribuible a la manera como se presentó la información y los mecanismos usados para hacerlas llegar a la institución. Si bien es cierto la estrategia de acompañamiento llevada a cabo por la Administración mostró impactos positivos pero no suficientes, también es cierto que ello requiere que sea más constante y que parta desde el análisis mismo de los resultados. Es decir, se podría pensar en que a las Universidades y entidades expertas en educación se le asignaran los colegios de una misma localidad y se les encargara de hacer el trabajo de difusión, sensibilización, análisis de los resultados, revisión de las prácticas docentes y demás aspectos institucionales que interfieren en los procesos de enseñanza aprendizaje y con todos estos insumos elaborar las estrategias de mejoramiento y definir los mecanismos de seguimiento y evaluación posteriores.

Una estrategia que puede ser muy enriquecedora y que se ha mostrado efectiva para cambiar los esquemas y actitudes de los docentes es la investigación acción.

- Estas evaluaciones particulares deberán contener la información necesaria que las mesas de trabajo arriba mencionadas, determinaron como relevante para el público, la administración y el sector educativo.
- Lo mencionado anteriormente forma parte de algo que reiteradamente se ha venido planteando en este estudio: la conformación de una cultura de la evaluación. En varios apartes de este documento se ha mostrado que para crear una verdadera cultura de la evaluación se requiere incorporar en los análisis y en las prácticas las creencias, valores, formas de hacer, normas, las ideologías de las instituciones y artefactos culturales, sobre los cuales la institución contratada para el acompañamiento deberá hacer un estudio previo con el propósito de encontrar las formas para producir los cambios que sean necesarios a fin de implementar la cultura que se surgió de las mesas de trabajo.
- El último aspecto que conviene tratar es la información al público. Dado que las instituciones han seguido sus procesos de evaluación y mejoramiento con el acompañamiento de una entidad avalada y de confianza para la administración de la secretaría de educación, se podría pensar que la información que sale a los medios se la suministrada por la institución, que a su vez ha sido recogida y procesada por los CADEL, con el apoyo de los comunicadores sociales de la Oficina de Prensa de la Secretaría. Esta información se registrará por los requisitos definidos en las mesas de trabajo en relación con el contenido y su forma de presentación. Adicionalmente, la secretaría de Educación seleccionará las experiencias educativas que por su creatividad, eficacia y organización institucional para el uso de la información puedan ser difundidas a las demás instituciones, bien sea por los medios internos (Internet, boletines de prensa, el periódico del ministerio de educación Nacional) y la sección de educación de los periódicos de circulación nacional.



# **BIBLIOGRAFÍA**



ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). (1999). Montevideo, Unidad de Medición de Resultados Educativos Factores Institucionales y Pedagógicos, 64 p. <http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/varios/anep99.pdf>.

BENVENISTE, Luis. (2000). *La evaluación del rendimiento académico y la construcción de consensos en Uruguay*. Santiago de Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL–, Grupo de análisis para el Desarrollo –GRADE–, Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación, Abril, 47 p.

BERGER Peter y LUCKMANN Thomas (1994) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Argentina. 233p.

BERNSTEIN, Basil. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases códigos y control*. Editorial Morata Paidea. 2 ed .. Madrid. 326 p

BEST, Francine. (1988). *Los avatares de la palabra "pedagogía"*. EN: Perspectivas No. 66. Revista trimestral de Educación. París, UNESCO, Volumen XVII, Número 2, 305 pp.

BOGOYA MALDONADO, Daniel y otros. (1998). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO, Fabio. (1994). *La evaluación oficial del área de lenguaje*. En. Revista educación y cultura No 33. CEID-FECODE. Bogotá. p. 40 – 46.

CAMARGO ABELLO, Marina; SIABATO, Rosa Cristina y CIFUENTES, Virginia. (2001). Bogotá. *Sistematización del Programa Nivelación para la Excelencia de 1998 a 2001*. Equipo Técnico del Programa, Secretaría de Educación Distrital, 45 p.

ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ D.C.- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN- UNIVERSIDAD NACIONAL. Bogotá. *Evaluación de competencias básicas en el Distrito Capital*. Colombia 1998-2000. CD-ROM.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico (1990), <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.

FECODE –Federación Colombiana de Educadores. (1994). Bogotá D.C. La reforma educativa impulsada por FECODE. Revista Educación y Cultura No. 33 p. 6 -11.

FERNÁNDEZ, Tabaré y MIDAGLIA, Carmen. (s.f.). *El uso de los informes generados por los sistemas de evaluación de aprendizaje en la educación primaria. Los casos de México y Uruguay*. p. 111-171

FERRER, J. Guillermo y ARREGUI, Patricia. (2002). *La experiencia latinoamericana con pruebas internacionales de aprendizaje: impacto sobre los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y criterios para guiar las decisiones sobre nuevas aplicaciones*.

Lima, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe – PREAL-, Consorcio de investigación económica y social del Perú y Grupo de análisis para el desarrollo –GRADE-, Octubre, 90 p.

FERRER, J. Guillermo y ARREGUI, Patricia. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones*. Santiago de Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL-, Documentos No. 26, Abril, 29 p.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; ROCHA DE LA TORRE, Alfredo y VERANO, Leonardo. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Santafé de Bogotá, ICFES, Serie Investigación y evaluación educativa, 59 p.

HIMMEL, Erika. (s.f.). *Impacto de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile*. EN: p. 125-157.

HIMMEL, Erika. (s. f) *Hacia una cultura de la evaluación educacional* <http://www.ifie.edu.mx/Erika%20Himmel.htm>. Agosto 17 de 2005

HORN, Robin; WOLFF, Laurence y VÉLEZ, Eduardo. (1992). *Sistemas de evaluación educacional en América Latina. Reseña temática y experiencias recientes*. EN: Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, No. 27, Abril, pp. 7-32 (93 p.).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-. (2004). *Periódico al Tablero*. Bogotá, No 27, Febrero-Marzo. <http://www.mineducacion.gov.co/>

MESSINA, Graciela. (2002). *Análisis de las tendencias de las reformas educativas en América Latina: avances y limitaciones*. Buenos Aires, <http://www.caletasur.cl/Biblioteca%20Virtual/Educaci%F3n/An%Elisis%20de%20las%20tendencias%20de%20las%20reformas%20educativas%20en%20Am%E9rica%20Latina.%20Avances%20y%20Limitaciones.pdf>. 16 páginas.

MINEDUC Chile. (1992). *Programa de mejoramiento de la calidad en escuelas básicas en sectores pobres. Una experiencia chilena*. EN: Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, No. 27, Abril, pp. 33-43 (93 p.).

PINTO CUETO, Luisa. (1999). *Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela*. EN :Tarea. Revista de Educación y Cultura. Lima, Asociación de Publicaciones Educativas, No.19, marzo, pp.10-17.

PREAL (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe). (2002). *Sistemas probados: evaluación de los aprendizajes en Chile y Brasil*. En: Formas & reformas de la educación. Serie mejores prácticas. Santiago de Chile, PREAL, Cinde y Diálogo Interamericano, Año 4, No. 11, Junio, 4 p.

PREAL (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe). (1998). *Evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos*. En: Formas & reformas de la educación. Serie Políticas. Santiago de Chile, PREAL, Cinde y Diálogo Interamericano, Año 1, No. 1, Noviembre, 4 p.

PREAL (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe). (2001). *¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* En: Formas & reformas de la educación. Serie Políticas. Santiago de Chile, PREAL, Cinde y Diálogo Interamericano, Año 2, No. 8, Noviembre, 4 p.

PREAL (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe). (2002). *La divulgación de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizajes*. En: Formas & reformas de la educación. Serie Políticas. Santiago de Chile, PREAL, Cinde y Diálogo Interamericano, Año No. 3, No. 13, Diciembre, 4 p.

PREAL (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe). (2003). *Un llamado a la responsabilidad por los resultados*. En: Formas & reformas de la educación. Serie Políticas. Rendición de cuentas en educación/No.1. Santiago de Chile, PREAL, Cinde y Diálogo Interamericano, Año No. 5, No. 5, Julio, 4 p.

PREAL (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe). (2004). *Las evaluaciones educativas y su difusión en la prensa*. En: Formas & reformas de la educación. Serie Políticas. Rendición de cuentas en educación/No.2. Santiago de Chile, PREAL, Cinde y Diálogo Interamericano, Año No. 6, No. 17, Marzo, 4 p.

PROYECTO SCAN- Secretary's Comisión on Achieving the Necessary Skills del Departamento de trabajo de los Estados Unidos sobre logro de las destrezas necesarias para participar y actuar productivamente en el siglo XXI

QUINTANA LOZANO, Juan Humberto. (2000). *Plan de estudio y metodologías para el proceso de pensamiento*. Bogotá. Diciem

RAVELA, Pedro (editor), WOLFE, Richard, VALVERDE, Gilbert y ESQUIVEL, Juan Manuel. (2000). *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago de Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL–, Grupo de análisis para el Desarrollo –GRADE–, Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación, Marzo, 71 p.

RAVELA, Pedro. (2002). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Santiago de Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL–, No. 22, Febrero, versión abreviada, 46 p.

RAVELA, Pedro. (2003). *Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Santiago de Chile, Grupo de trabajo de estándares y evaluación –GRADE–, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL–, 81 p.

REIMERS, Fernando y MCGINN, Noel. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México, Centro de Estudios Educativos –CEE–, 262 p.

ROJAS FIGUEROA, Alfredo. (1992). *Información y toma de decisiones en educación. Un estudio de casos*. Santiago de Chile, UNESCO/REDUC, s.p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1998). *Plan sectorial de educación 1998-2001*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 47 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1998a). *Guía de la prueba. Primera evaluación censal de competencias y saberes básicos en lenguaje y matemática, para estudiantes de grados tercero y quinto en el Distrito Capital*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 53 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999a). *Producción de textos*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999b). *Comprensión de lectura*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999c). *La escritura y la escuela*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999d). *La lectura y la escuela*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999e). *La comunicación*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999f). *Manejo de códigos matemáticos*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999g). *Sistemas de numeración con valor posicional*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999h). *Solución de problemas con estructuras aditivas y multiplicativas*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999i). *Solución de problemas que requieren inferencias lógicas*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999j). *Desarrollo del pensamiento espacial y geométrico*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá y Corpoeducación, Serie Guías, 32 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (1999k). *Resultados. Evaluación censal de competencias básicas. Primera aplicación. Octubre-Noviembre de 1998*. Santafé de Bogotá, Febrero, 51 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (s.f.). *Mejorar la calidad de la educación, el desafío de la ciudad. Evaluación para la excelencia*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 24 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (s.f.a). *La evaluación de competencias básicas: herramienta para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación. Evaluación para la excelencia*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 35 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (s.f.b). *Estudiantes competentes para una ciudad competitiva. Evaluación para la excelencia. Objetivo: Educación con calidad*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 14 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (s.f.c). *Resultados 3° y 5° grados. Evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemáticas*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, plegable.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (2000). *Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias en colegios de Calendario A. Institución XXX*. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, Febrero, 8 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (2000a). *Resultados. Análisis de frecuencias. Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias en colegios de Calendario A*. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, Febrero, 11 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (2001). *Plan sectorial de educación 2001-2004*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá. 59 p.

SED (Secretaría de Educación Distrital). (2001). *Compendio resultados. Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Quinta aplicación. Calendario B. Mayo de 2001*. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, Octubre 43 p.

TENTI FANFANI, Emilio. (2002). *Los docentes y la evaluación*. Buenos Aires, Ministerio de la Educación de Chile e IPE/UNESCO, Seminario Internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina celebrado en Santiago de Chile los días 16 y 17 de diciembre de 2002.

TIANA FERRER, Alejandro. (1997). *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. España, UNED, 44 p.

TIRAMONTI, Guillermina, DUSSEL, Inés y otros. (2003). *¿Cómo se usa y qué impacto tiene la información empírica en el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina? Un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL- y CINDE, Agosto, 205 p. <http://www.preal.cl/FIE/pdf/publicaciones/InformeFinalFlacso.PDF>

TORRADO, María Cristina. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Santafé de Bogotá, ICFES, Serie Investigación y Evaluación Educativa, 53p.

TORO BALART, Ernesto. (1992). *El sistema de medición de la calidad de la educación: SIMCE*. EN: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Argentina, Año IV, No. 11, pp. 81-131 (196 p.).

UN -UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA-. (1998). *Evaluación de competencias y saberes básicos en Lenguaje y Matemática para estudiantes de grado 3o y 5o en el Distrito Capital*. Santafé de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital y Universidad Nacional de Colombia, Diciembre de, 53 p. (Anexos).

UNESCO. (1994). *Medición de la calidad de la educación básica: resultados de siete países*. Santiago de Chile, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, Volumen III REPLAD, s.p.

WOLFF, Laurence. (1998). *Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos*. Santiago de Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe –PREAL-, Documentos No. 11, Julio, 31p.





**Anexo No. 1**  
**Sistemas de evaluación nacionales en América Latina**

En los últimos diez años se extendieron en América Latina los sistemas nacionales de evaluación que a continuación aparecen (Tabla No. 1).

**Tabla No. 1.1**  
**Sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación en América Latina y características generales**

Nombre del sistema	País	Año	Grados
Sinec	Argentina	1993	3° y 7° de educación básica y 9° y 12° de media
Simecal	Bolivia	1996	1°/ 3°/ 5°/ 7° básico
Saeb	Brasil	1993	3°/ 4°/ 5° y 6° básico
Simce	Chile	1988	4° y 8° de educación básica y 2° de media
Saber	Colombia	1991	3°/ 5°/ 7° y 9° grados
	Costa Rica	1995	3°/ 6°/ 9°/ 11 y 12 grados
	Cuba	1975	2° /4° y 6° grados
	El Salvador	1993	De 1° a 6° grados
Umce	Honduras	1990	De 1° a 6° grados
	México	1994	De 1° a 9° grados
Sined	Nicaragua	1998	Sin información
	Paraguay	1996	Sin información
	República Dominicana	1992	4° y 8° grados
	Uruguay	1996	3° y 6° grados
	Venezuela	1995	3°/ 6° y 9° grados

Fuente: Arancibia (1996)

Como lo muestra la Tabla 1 y lo informan los estudios sobre el tema, las características de los sistemas nacionales difieren de país a país. Común a ellos, sin embargo, es el propósito de proveer insumos para la toma de decisiones, focalizar programas y políticas, proponer medidas correctivas con base en información confiable. (Wolff, 1998 y Arancibia, 1996). Además, en la mayoría de los países las evaluaciones se aplican a estudiantes de educación básica primaria y media. Las asignaturas evaluadas son las mismas en casi todos los países de América Latina: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. En algunos se amplía esta evaluación, por ejemplo: en Chile se mide, también, desarrollo personal y auto-estima, actitudes hacia el ambiente, estrategias de aprendizaje y aceptación de la labor educacional por la comunidad. En Costa Rica, los conocimientos de inglés y francés, aptitud física y variables socio-afectivas, desde 1995. También en México se evalúa el aprendizaje del inglés y francés y en Venezuela se incluyen las variables personales y socio-económicas de los alumnos, al igual que Uruguay que, experimentando desde 1996, ha incorporado variables de contexto que permiten una mejor explicación del modo en que el clima del hogar influye sobre los aprendizajes de los niños” (Ravela, 1997). Por su parte, Colombia, acompaña los resultados con información relacionada con los factores asociados al desempeño de los estudiantes.

Algunos de los sistemas de evaluación se han propuesto medir regularmente el estado y progreso del aprendizaje los estudiantes en el sistema escolar. La información es preponderantemente cuantitativa.

Cada uno de estos sistemas nacionales de evaluación ha asumido características que le proporcionan identidad dentro de cada país en relación con las características de los demás. Un resumen de esas características se presenta en la Tabla No. 2.

**Tabla No. 1.2**  
**Síntesis de características relevantes de los sistemas nacionales de educación por país**

<b>País</b>	<b>Características</b>
Chile	Ha servido como una poderosa herramienta para la implementación del programa de reforma que promueve la descentralización, la responsabilidad por los resultados y el aumento del aprendizaje y la escolaridad.
Argentina	Realiza pruebas a niños que cursan el último año de educación primaria y secundaria tanto en español como en matemáticas y ha generado un impacto sobre las políticas educativas en términos de: Manuales metodológicos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Capacitación en servicio a los docentes, basado en los resultados de las pruebas distribuidas a todas las escuelas. Asistencia técnica entregada a 24 estados.
México	Evaluación sistemática de los conocimientos y capacidad de los profesores y de los alumnos. Las autoridades han sido renuentes a divulgar los resultados.
Costa Rica	Se aplica a niños que ingresan a educación primaria para obtener información sobre su condición física, cognitiva y socio emocional y para los alumnos que egresan de educación secundaria.
Colombia	Realiza pruebas muestrales del rendimiento de los estudiantes e identifica mediante la investigación los factores asociados a los resultados de ese rendimiento. El sistema aporta información para los padres, estudiantes e institución y ha logrado influir en las políticas globales, específicamente desarrolla la ley general de educación de 1994.
Brasil	Se propone entre sus objetivos estimular a los estados y municipalidades a iniciar sus propias evaluaciones, teniendo como fin su uso para mejorar las políticas educacionales y el currículo y establecer algunos estándares nacionales voluntarios así como una prueba que permita medir si están alcanzados.

Fuente: la autora del proyecto a partir de diferentes lecturas

La Tabla 2 revela entonces cómo los sistemas de evaluación en los distintos países han sido un instrumento clave en los procesos de reforma educativa emprendidos, y han promovido políticas y programas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para capacitar a los docentes y para asistir o acompañar a las instituciones educativas. Sin embargo, si bien ese es el uso previsto para la información aportada por los sistemas, no se reporta cuál es el uso real y cómo ese uso se ha realizado en las instituciones educativas.

Lo que podría decirse es que el uso depende del valor otorgado a la información, de la manera como se aprovechan los actores de la información aportada, de la manera en que han recibido y se han enterado de los resultados, de la difusión y comprensión de la información y de las maneras en que circula la información en las instituciones escolares y del sentido dado tanto por parte de directivos como de docentes.

A nivel internacional las pruebas tradicionalmente han buscado el desarrollo de nuevas metodologías de investigación comparada y enfoques analíticos, pero que, actualmente, se tiende a construir y aplicar estas pruebas como un instrumento para “conseguir insumos de información para el diseño y mejoramiento de políticas educativas orientadas a elevar la calidad de los aprendizajes” (Forster, 2000: 9). Desde este punto de vista, la información recogida se suele usar para generar:

- la motivación suficiente para mejorar las políticas nacionales a partir de la simple comparación con el logro de otros países
- la promoción de políticas de mejoramiento a través de la difusión masiva de los resultados
- la elaboración de nuevos estándares académicos de acuerdo al desempeño de los alumnos en otros países
- la identificación de los factores escolares y extraescolares que muestran un efecto positivo en el logro de los aprendizajes
- la profundización de los resultados a través de la realización de investigación, y su consecuente apoyo e incentivación (Forster, 2000; y Macnab, 2000).

**Anexo No. 2**  
**Evaluaciones internacionales y países participantes**

Entre las evaluaciones internacionales más destacadas están: la prueba del Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (Llece) de Orealc-Unesco; la prueba TIMMS de la Internacional evaluation assesment (IEA); y la prueba europea PISA.

En primer lugar, las pruebas del Llece se aplicaron en los países latinoamericanos que participaron en este proceso.

Un resumen de la experiencia de cuatro países en relación con la participación en las pruebas del Llece (Ver Tabla No. 1.3) y el impacto de los resultados en la toma de decisiones de política de los gobiernos, así como en el conocimiento dado a los mismos, muestra las distintas variables que podrían intervenir a nivel de la macropolítica en el uso de los resultados.

**Tabla No. 2.1**  
**Resumen de la experiencia de cuatro países en la prueba del Llece**

País	Difusión de resultados	Uso de los resultados e impacto en la política educativa
Argentina	La principal receptora de los resultados fue la ministra de Educación, quien los compartió con el gabinete ejecutivo de la Presidencia. La lectura dada a los datos fue mínima, en parte porque el primer informe solo fue comparativo y no permitía realizar inferencias sobre las razones que explicaban esos resultados. No se previeron estrategias de difusión y a la prensa solo se le entregó una copia del informe oficial del Laboratorio, sin interpretaciones por parte del Ministerio.	Escasa repercusión a nivel del Ministerio de Educación, pues los resultados llegaron poco tiempo antes de una renuncia de todo el equipo de alta dirección. Sin embargo, muchos de estos ex funcionarios que tuvieron acceso a la información circulan actualmente en medios académicos, desde donde tienen cierta influencia en la formación de profesionales y especialistas en educación.
Colombia	El gobierno no tenía recursos para publicar los documentos, y solo se entregaron copias del informe de OREALC a gobernadores o secretarios de educación de departamentos. Se piensa que los resultados no están "contextualizados" a la realidad regional, debido a la ausencia de estándares regionales y a que el proyecto no ofreció un marco interpretativo de los resultados con relación a los objetivos y alcances de las reformas y políticas educativas implementadas en las dos últimas décadas.	Débil impacto sobre la educación. Se considera que las conclusiones a las que llega el Laboratorio no están planteadas de forma que pueda afectar la toma de decisiones de política. Sólo el ICFES tomó la iniciativa de profundizar el análisis de los datos.
Cuba	Se dio amplia difusión a los resultados del primer informe, con un marcado y deliberado cariz político, destacándolo como un logro significativo de la política social cubana. Se recibió con beneplácito la información sobre los efectos positivos del clima escolar sobre los aprendizajes, contenidos en el segundo informe.	Atendiendo a los buenos resultados, se decidió premiar a los docentes con un incremento del 30% en sus salarios, medida que también pretendía desalentar el doble empleo de los maestros, pues los resultados del estudio mostraban una relación negativa entre el multiempleo y altos rendimientos estudiantiles. En el terreno curricular, se

		decidió trabajar con mayor diversidad de textos, por lo que se incentivó la producción de nuevos materiales educativos.
Perú	Los representantes peruanos pusieron objeciones técnicas a los resultados y solicitaron postergar su publicación internacional hasta obtener mayores detalles sobre el análisis de los datos. Sin embargo, desde antes de la conclusión del estudio, se presumía que el gobierno no tenía intenciones de publicarlos, por razones políticas. La no publicación de los resultados fue interpretada en el país como una privación al derecho constitucional de acceso a la información pública. Los resultados fueron liberados durante el Gobierno de Transición, mediante una publicación de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio	El impacto más evidente de la participación en el estudio internacional del Laboratorio fue quizá la tardía publicación de los resultados, que es considerada un símbolo importante de la democratización del sector. Además, se observa que diferentes medios y actores sectoriales citan frecuentemente los bajos resultados del Perú con respecto a la región para sustentar argumentos sobre la prioridad de la política educativa.

Con respecto a TIMMS puede decirse que son pruebas adecuadas a los currículos de cada país que se han llevado a cabo en tres aplicaciones: la primera, una de transición y una de refuerzo. Además, contaron con un estudio internacionacional sobre educación cívica que culminó en una prueba sobre el tema. La Tabla No. 1.4, resume la experiencia de cuatro países en estas pruebas.

**Tabla No. 2.2**  
**Resumen de la experiencia de cuatro países en las pruebas TIMMS**

<b>País</b>	<b>Difusión de resultados</b>	<b>Uso de los resultados e impacto en la política educativa</b>
Chile (TIMMS-R y Educación Cívica)	Publicación en forma de ranking por un diario nacional, mientras la unidad de Currículum y Evaluación preparó un documento de difusión resaltando los aspectos más sustantivos de los datos recogidos para el estudio de Educación Cívica, que incluyó una opción nacional. Los resultados incluyeron todos los datos comparativos internacionales. Los datos de la aplicación diferenciada (ítems de opción nacional) fueron difundidos y analizados posteriormente. Los resultados de esta prueba se presentaron en una capacitación para 40 mil profesores.	Cantidad notoria de artículos escritos por los académicos de uno de los centros de investigación sobre políticas públicas de Chile, que utilizan los datos para hacer críticas y sugerencias concretas sobre la educación pública en el país. Desde el Ministerio de Educación se está intentando que la información llegue a los profesores, a través de instancias de perfeccionamiento docente, para que haya impacto en el aula y en los contenidos.
Colombia <sup>21</sup> (TIMMS y Educación Cívica)	Difusión de los resultados de Cívica, a través de talleres y seminarios para las escuelas participantes. Interés del Ministerio de Educación en la divulgación de los resultados, que incluyó un seminario previo a la publicación de los	Sobre la base de los resultados, el Ministerio de Educación hizo publicaciones que ofrecían recursos pedagógicos para que los profesores logaran mejores resultados de aprendizaje. Uno de los grandes impactos

<sup>21</sup> Ver anexo No.1 sobre el sistema de evaluación en Colombia.

	resultados para funcionarios del Ministerio y del ICFES y publicaciones especiales para maestros de Matemáticas con los resultados comparativos con los demás países participantes.	del TIMSS fue que alentó a los técnicos del Servicio Nacional de Pruebas del ICFES a rediseñar el examen que regula el ingreso a la educación superior, con un marco conceptual de referencia a criterios en vez de a normas, y con análisis de respuesta al ítem.
Estados Unidos (TIMMS, TIMMSR en el caso de algunos estados)	Se publicaron primero los resultados del análisis curricular y varios meses después el ranking internacional. Esto contribuyó a que, cuando se supo que Estados Unidos ocupaba un lugar modesto en ese ranking, las audiencias más especializadas ya tuvieran un conocimiento importante sobre los aspectos sustantivos del estudio. Se contrató una prestigiosa consultora de prensa de Nueva York para las relaciones públicas y las estrategias de difusión de TIMSS. La consultora proveyó entrenamiento a los coordinadores nacionales y asignó personal especializado a la "colocación" de noticias sobre los análisis de TIMSS en diferentes medios de comunicación del país. También en el nivel local se realizaron importantes esfuerzos para lograr una mejor interpretación y difusión de los resultados.	Los resultados de TIMSS pusieron en marcha una serie de medidas gubernamentales, no gubernamentales y profesionales para establecer estándares curriculares más altos, y para alinear los diferentes elementos de la gestión y la práctica educativa desde una perspectiva sistémica. En el nivel local o distrital, los esfuerzos se centraron en la alineación curricular local con los estándares estatales y en mejorar las condiciones pedagógicas para la entrega de mejores oportunidades de aprendizaje. Un efecto singular de TIMSS en el nivel local fue la creación de SMART, consorcio que ha decidido proveer extensas oportunidades de capacitación a docentes sobre currículo, métodos instruccionales y, especialmente, sobre cómo analizar datos de pruebas estandarizadas.
México	El país invocó razones técnicas para desautorizar la publicación internacional de los datos.	Se conservaron las bases de datos con los resultados dentro del ámbito de la SEP, pero no fueron analizadas posteriormente.

Lo más impactante de los anteriores resultados fue lo que sucedió en Estados Unidos. Cuando los resultados fueron tan bajos, la información produjo revuelo en los líderes políticos y condujo a cambios importantes en relación con políticas educativas, reformas curriculares y de gestión en el país.

Finalmente, las pruebas Pisa, son las únicas a-curriculares: miden con estándares internacionales la educación de los países participantes. El resumen se muestra en la Tabla No. 1.5.

**Tabla No. 2.3**  
**Resumen de la experiencia de cuatro países en las pruebas PISA**

<b>País</b>	<b>Difusión de resultados</b>	<b>Uso de los resultados e impacto en la política educativa</b>
Chile (En proceso para participación en PISA 2003)	Aun cuando Chile no participó PISA 2000, el Ministerio de Educación difundió públicamente los resultados y anunció que Chile participaría en la siguiente aplicación del proyecto. Se espera difundir los resultados de PISA en forma más beneficiosa y efectiva que con las pruebas	El gran desafío es lograr que los resultados de las pruebas no causen solo reacciones críticas contra la administración educativa nacional sino que, además, sean utilizados para implementar mejoras pedagógicas y curriculares. Sin embargo, dado que los nuevos marcos curriculares recién están

	internacionales anteriores en que el país ha participado, porque se contará con más tiempo para la planificación de una estrategia adecuada y con mayor apoyo por parte de las organizaciones internacionales.	terminando de implementarse en los años superiores de la educación media, se calcula que los resultados de PISA no promoverán cambios en el currículo en el corto plazo.
México (Participación en PISA Plus, PISA 2001 y en preparación para PISA 2003)	Los primeros destinatarios de los resultados serán los equipos técnicos y autoridades políticas de la próxima administración gubernamental nacional, lo cual aumentará las posibilidades de que los datos sean utilizados y que el proyecto evaluativo se continúe en el tiempo. Respecto a los resultados preliminares de PISA, que consistieron en una aplicación específica de PISA Plus para que México se comparase con otros países de la región antes de ingresar en la aplicación general de 2001, la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Institucional ya ha difundido un documento interno. Los datos y las bases mismas también se han entregado a las administraciones estatales.	Ya se están realizando, en función de los datos preliminares obtenidos, algunas propuestas para orientar mejoras en el Programa Nacional de Lectura y en el Programa de Escuelas de Calidad. También se han realizado algunas propuestas para el desarrollo curricular de formación docente inicial, en el currículo de Matemáticas de Educación Básica, y se han facilitado las bases de datos para su análisis a la Academia Mexicana de Ciencias y al Centro de Investigación y Docencia Económica de México.
Perú (Al momento del estudio, en proceso para participación en PISA 2003)	Se considera de suma importancia lograr que se difunda información sustantiva, no solamente el ranking internacional. Para un óptimo aprovechamiento de la información, la coordinación del estudio en Perú pretende realizar un taller donde se explique a actores claves del sector educativo cómo interpretar los resultados de PISA.	Se sabe que las noticias de prensa serán escandalosas, pero se cree que en la medida en que el país siga participando y el público se acostumbre a que hay otras informaciones rescatables además del ranking, los medios de comunicación deberán buscar otro tipo de noticias para vender a la población. Un aspecto positivo de la prueba es que el país será propietario de los instrumentos y podrá aplicarlos nuevamente si quiere profundizar las investigaciones.
Uruguay (En proceso para participación en PISA 2003)	Se planea difundir ampliamente los resultados de la prueba, así como lo que pudiera revelarse del instrumento mismo, tal como se ha hecho con las pruebas nacionales. De esta manera, se podría explicar a cada equipo de profesores, en cada establecimiento, qué es lo que las diferentes actividades de la prueba miden, para que ellos puedan aplicar la prueba, o ítems seleccionados de la misma, y así comparar el desempeño de sus alumnos con el de los estudiantes en otros países.	Los técnicos nacionales de medición reconocen que, a pesar del buen uso que se pretende dar a las pruebas, la medición contra estándares internacionales como los de PISA conlleva un riesgo político considerable. Por lo tanto, antes de ingresar en una de estas pruebas, consideraron necesario contar con el aval de las autoridades políticas del sector para asumir el costo de salir en los últimos lugares del ranking internacional.

Se afirma que las implicaciones curriculares de las pruebas internacionales en América Latina, han sido casi nulas puesto que no se registra evidencia de que los resultados hayan alertado a los profesionales e investigadores de la educación sobre la pertinencia o adecuación de los contenidos curriculares nacionales (excepto Cuba).

**Anexo No. 3**  
**Resumen del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación**  
**-SABER-**

Para finalizar, se presenta en la Tabla No. 1.6 un resumen de lo que han sido las pruebas Saber en Colombia del Ministerio de Educación Nacional.

**Tabla No. 3.1**  
**Resumen del sistema nacional de evaluación-SABER-**

<b>Información general</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Fueron iniciadas por el ICFES en 1991, en educación básica.</li> <li>- El propósito general de este programa de evaluación nacional es el de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país, de tal manera que se constituyan en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo, y para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.</li> <li>- Las pruebas saber, aplicadas durante los años 1991, 1992, 1997 y 1998 a una muestra representativa de estudiantes de todo el país, han permitido recopilar información sobre los logros de los estudiantes de los grados 3, 5, 7 y 9 de la educación básica en las áreas de lenguaje y matemáticas, que ha servido de base para numerosos estudios sobre el estado de la educación en el país. Su última aplicación fue en octubre de 2004 y conserva la esencia de la de los años anteriores.</li> <li>- Las pruebas Saber de matemáticas se concentran en evaluar el uso que el estudiante hace de las matemáticas para comprender, utilizar, aplicar y comunicar conceptos y procedimientos matemáticos; mientras tanto, las pruebas de lenguaje buscan evaluar la competencia comunicativa a partir del análisis de la forma como los estudiantes hacen uso del lenguaje para acceder a la comprensión de diferentes tipos de textos, es decir, la manera como el estudiante usa su lenguaje en los procesos de negociación de sentido<sup>22</sup>.</li></ul>

<sup>22</sup> ICFES, <http://www.icfes.gov.co/cont4/saber/antecedentes.htm>



## Anexo No. 4

**Tabla No. 4.1**  
**Investigaciones patrocinadas por el Idep a través de la convocatoria 01 de 2001**

Título de la innovación	Institución ejecutora	Investigador principal
Montaje de un banco de pruebas para evaluación de competencias básicas y seguimiento de niveles de desempeño en el Centro Educativo Distrital Paulo VI	Centro Educativo Distrital Paulo VI. Jornada Tarde	Lolyn Abello de Robayo
Mejoramiento de los niveles de competencia en estudiantes de Educación Básica y Media del Instituto Académico Copirrey - Jornada Tarde. Localidad 19 - Ciudad Bolívar	Instituto Académico Copirrey - Jornada Tarde	Jorge Alberto Castro Urrego
Pensamiento lógico y lenguaje social: alternativas para el desarrollo personal	Centro de Enseñanza Diversificada Distrital Guillermo Cano Isaza. Jornada Mañana	Gloria María Barrera Ruiz
La realización verbal fundamento de estrategias pedagógicas: la interdisciplinariedad y el desarrollo del pensamiento	Colegio Distrital de Educación Básica y Media República de Estados Unidos de América. Jornada Tarde	Ludhin Helena Montañez Mejía
Lo oyes, lo ves, lo registras, lo recreas y lo comunicas	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	María de Jesús Puentes de Blanco
Una propuesta pedagógica para elevar el desarrollo de competencias básicas en el Colegio Distrital Darío Echandía. J.T.	Colegio Distrital Darío Echandía. Jornada Tarde	María Teresa Ochoa Herrera
La intertextualidad como estrategia interdisciplinaria de innovación	Centro Educativo Distrital Unión Europea	María Luisa Niño Corredor
Estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias básicas. Proyecto Manuela	Centro Educativo Distrital Manuela Ayala de Gaitán	Alvaro Enrique Varela Ruiz
Hacia la reconstrucción de un modelo pedagógico, a partir de la deconstrucción de las prácticas y las relaciones en la escuela	Centro Educativo Distrital San Isidro Labrador, Jornada Mañana	Aurora María Torres de Contreras
Hacia la optimización del desempeño en competencias básicas de los estudiantes de Grado Sexto del C.E.D. República Federal de Alemania	Centro Educativo Distrital República Federal de Alemania	Yury de Jesús Ferrer Franco
La filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de competencias básicas	Colegio del Santo Angel	Clara Stella Riaño Vanegas

Fuente: Archivos Idep

ANEXO No. 5

Tabla No. 5.1.  
Caracterización de la noticia sobre evaluación en la prensa

Categoría	Definición	Total
Justificaciones a las pruebas	Explicaciones sobre la utilidad y beneficios de las pruebas con explicaciones para diferentes agentes (padres, institución, docentes, estudiantes, país). Incluye razones para llevarlas a cabo: como mecanismo de control, para detectar falencias, optimizar recursos y posibilitar la transformación, promover la cultura de evaluación y también como un mecanismo que posibilita el generar alianzas, planes.	15
Necesidad de profundizar en el análisis de la calidad de la educación	Invita a estudiar diversos aspectos que pueden incidir en la calidad. Invita a utilizar la evaluación como mecanismo de control y examinar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores asociados</li> <li>• Carencias que afectan el pobre rendimiento</li> </ul>	4
Rutas/ acciones/ orientaciones para mejorar	Resalta acciones encaminadas a la mejora de la calidad. Incluye: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerencias para promover ciertas experiencias, planes con miras a mejorar la calidad, invitación a la acción (talleres, cartillas, foros, informes para hacer seguimiento de las evaluaciones), continuidad en las acciones emprendidas.</li> <li>• Informes de acciones emprendidas por diferentes agentes. Se resalta el trabajo colaborativo en instituciones en las cuales se han propendido cambios. Se enfatizan también las acciones promovidas por entidades del gobierno principalmente en relación con la generación de estándares.</li> </ul>	19
Resalta deficiencias	Expresa malestar, inconformidad con los resultados a través de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• estadísticas,</li> <li>• comparaciones</li> <li>• con palabras cargadas emocionalmente (<i>emotionally loaded</i>)</li> </ul>	4 1
Exalta el buen desempeño de los actores escolares	Incluye titulares y el uso de estadísticas para mostrar buen desempeño y esfuerzo de agentes (maestros, estudiantes).	5
Juicio de expertos	Apoya información con el juicio u opiniones de expertos en el área	8
Atribuciones de culpa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de mecanismos de control</li> <li>• Falta de divulgación</li> <li>• Deficiencias en el sistema educativo</li> </ul>	4
Uso de estadísticas sin comentarios		2

Tabla No. 5.2.  
Características generales del análisis de la difusión en prensa

Medio: *El Tiempo*

Referente: *Evaluación de competencias básicas*

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Tcxto, palabras claves	Análisis-comentarios
01	Jueves 12 de Agosto de 1999	Futuro incierto para egresados	2C Sección: BOGOTÁ	De 60 mil jóvenes que terminan el bachillerato anualmente en la capital,	Teniendo en cuenta todo lo expuesto durante el encuentro y las conclusiones del trabajo del Cede,	La educación secundaria no es lo suficientemente buena para garantizar el ingreso de los

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
				apenas el 50 por ciento logra entrar a la universidad. La Secretaría de Educación aumentaría los cupos en secundaria.	la SED formuló propuestas como el dominio de competencias básicas en todos los colegios, el manejo de recursos, relaciones interpersonales, y manejo de información y bases de datos.	estudiantes a la Universidad. El problema se resuelve aumentando cupos
02	Miércoles 15 de Septiembre de 1999	Evaluaron al Calendario B	2C Sección: BOGOTA	A los estudiantes bogotanos del calendario B les da duro las ciencias naturales, les va regular en matemáticas y están mejor en lenguaje.	Para los evaluadores no hubo sorpresas en los resultados. "Hay de todo. Unos muy buenos y unos muy malos en los dos calendarios", dijo Daniel Bogoya, director del proyecto.	Los resultados permiten comparar la educación bilingüe (calendario B) vs las de calendario A. Los del calendario evaluado se destacan solo en lenguaje.
03	Martes 9 de Noviembre de 1999	Buscan mejorar el nivel de los colegios	4C Sección: BOGOTA Ángela Constanza Jérez	Los planteles que obtuvieron los resultados más bajos en las evaluaciones del 98 trabajan ahora en capacitación de docentes y refuerzo de la autoestima.	Estaba en boca de todos. ¿Cómo era posible que la Escuela Distrital Torca, reconocida en 1996 como la mejor de Usaquén, la del Proyecto Educativo Institucional (PEI) más sobresaliente en 1997, la del Galardón Santa Fe de Bogotá en gestión escolar en 1997, la de la Medalla Camilo Torres 1998... hubiera tenido tan malos resultados en las evaluaciones en lenguaje y matemáticas?	No hay que confiar en los reconocimientos que el gobierno hace con respecto a la calidad de ciertas instituciones, los resultados de evaluaciones cuestionan estos reconocimientos. Los resultados bajos tienen que ver con la capacitación de los docentes y necesitan psicoterapia para su autoestima-

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
					Increíble, pero era cierto.	
04	Sábado 19 de Febrero de 2000	La educación no se raja	5E Sección: BOGOTA	En dos años, se cumplió el 44 por ciento de las metas de la actual administración. Cien mil cupos más, mejoramiento de cien de los colegios más deficientes y aumento de jornada en 94, entre los logros.	Finalmente, para reforzar la calidad de la educación, la Secretaría de Educación adelantó acciones de mejoramiento en 106 de las 350 instituciones de más bajo logro educativo identificadas y caracterizadas en 1998, a través de la evaluación de las competencias básicas.	
05	Miércoles 23 de Febrero de 2000	Niños no analizan ni critican	6C Sección: BOGOTA	La última evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemática y ciencias de la Secretaría de Educación de Bogotá muestra que los estudiantes tienen los conceptos, pero no saben utilizarlos.	Los estudiantes leen pero no tienen capacidad de explicar qué leyeron ni de elaborar planteamientos o tesis a partir de esas lecturas. Igual les sucede en matemáticas: reconocen los objetos, las figuras geométricas y las operaciones, pero cuando tienen que interpretar o construir problemas o modelos tienen dificultades. Y ni hablar de ciencias, porque parece que entienden los conceptos, pero al momento de hacer conjeturas o elaborar hipótesis se vuelven un ocho.	Los resultados muestran que la educación es memorística y no les sirve para su vida diaria.
06	Miércoles	Alumnos	1C	El análisis,	Así lo confirma	Los estudiantes de

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
	23 de Febrero de 2000	cero crítica	Sección: Bogota.	la crítica y la capacidad de argumentar no son precisamente las habilidades más comunes entre los estudiantes de Bogotá.	la última Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje, Matemática y Ciencias realizada en octubre del año pasado por la Secretaría de Educación.	Bogotá no han desarrollado procesos de pensamiento
07	Viernes 2 de Junio de 2000	La educación, en rojo	1-7 Sección: BOGOTA LUCEVIN GOMEZ E. Redactora	Las calificaciones en materias básicas no pasan de 2,6. Los estudiantes mantienen la costumbre de memorizar los textos y no pueden interpretarlos. Maestros cuestionan las pruebas aplicadas y aceptan que en las aulas, el enfoque del aprendizaje sigue tradicional.	Las evaluaciones mostraron que la calidad de la educación en la ciudad es muy deficiente. Al calificarla, obtiene rojos grandes: en lenguaje es de 2,6; en matemáticas 2,1, y en ciencias de 1,6.	Y los alumnos no se encuentran bien preparados, porque "los maestros no les proporcionan las herramientas para que el aprendizaje sea aplicable a situaciones reales de la vida", comentó la directora de Fomento a la calidad educativa de la SED, Juana Inés Díaz.
08	Jueves 8 de Junio de 2000	Maestros rajados	1-14 EDITORIAL (DIARIO)	El paro de maestros convocado por Fecode curiosamente coincide con unas evaluaciones de estudiantes que ponen de presente el negro panorama de la calidad de la educación	Frente a semejante cuadro, ¿con qué cara salen las directivas de Fecode a exigir costosas reivindicaciones laborales y prebendas pensionales, cuando sus estudiantes, el principal producto de sus enseñanzas y su	Parece haber una relación entre las protestas de los docentes y los resultados de la evaluación de la calidad de la educación.

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
				pública.	trabajo, acusan fallas tan graves? El Gobierno no debe ceder a los chantajes de una Fecode que está tan rajada como los estudiantes que dice educar.	
09	Lunes 12 de Junio de 2000	Maestros se rajan en clases	1-6 Sección: BOGOTA	¿Qué sucede con los profesores que a pesar de que han acreditado varios títulos sus alumnos no pasan las pruebas de competencias básicas?	Aunque los 27 mil maestros del Distrito no son del todo responsables del bajo rendimiento académico de sus alumnos, sí tienen mucho que ver: no son buenos pedagogos, dicen los expertos.	El problema de la mala educación es en parte debido a los docentes, que no saben enseñar así tengan títulos. A los docentes no les enseñan a enseñar.
10	Lunes 12 de Junio de 2000	Maestros también se rajan	1-7 Sección: BOGOTA LUCEVIN GOMEZ E. Redactora	En los colegios distritales están quizás los maestros más estudiados del país: cuentan con varios títulos y altos escalafones. Sin embargo, no parecen ser los mejores profesores en las aulas.	¿Por qué? Sus estudiantes se rajan en las pruebas de competencias básicas de la Secretaría de Educación Distrital (SED), dicen autoridades educativas y expertos. Es decir, por enseñanza, los profesores también se rajan, agregan.	El problema de la mala educación es en parte debido a los docentes, que no saben enseñar así tengan títulos. A los docentes no les enseñan a enseñar.
11	Domingo 24 de Septiembre de 2000	Por qué son los mejores	3-11 Sección: Educación José Luis Novoa. Brigitte Bravo	La organización y dirección de un plantel educativo, los padres comprometidos y óptima infraestructura escolar son los factores que diferencian a las buenas		Sugerencias sobre que aspectos del colegio tienen las mejores instituciones. Todo, menos los docentes ni los estudiantes.

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
				instituciones		
12	Lunes 9 de Octubre de 2000	Educación a examen	1-6 Sección: Bogotá	El nivel de la educación en Bogotá está bastante lejos del de Cuba -ubicada en primer lugar en el continente- a pesar de que invierte cifras similares por persona.	'Todo lo que se mide mejora', se le oye decir con frecuencia a la secretaria de Educación En octubre de 1998 hizo la primera y mañana aplicará la cuarta.	No entiende por qué la comparación con Cuba  La evaluación, entendida como medición, permite mejorar y para mejorar no se necesita muchos recursos.
13	Domingo 15 de Octubre de 2000	En breve	1-16 Sección: Bogotá		Evalúan estudiantes. La Secretaría de Educación del Distrito aplicó por segunda vez las pruebas de competencias básicas para 190 mil estudiantes de tercero y quinto grado de primaria de colegios distritales, en las áreas de matemáticas y educación.	Las pruebas de la secretaria son para evaluar estudiantes
14	Miércoles 6 de Diciembre de 2000	Los estudiantes se superan	1-7 Sección: Bogotá	En las pruebas aplicadas en octubre a los estudiantes de 3° y 5° grados, las calificaciones en matemáticas pasaron de 3,1 a 3,4 y en lenguaje de 2,8 a 3,0.	La capacidad de los estudiantes de Bogotá para aplicar los conocimientos adquiridos en el colegio mejoró en los últimos dos años, según lo revela el más reciente estudio de evaluación de competencias básicas llevada a cabo por la Secretaría de Educación y la Universidad Nacional.	Igualar los puntajes de la prueba con las escalas de las notas escolares confunde al público sobre la verdadera diferencia de las mediciones. Leve mejora en matemática y lenguaje

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
15	Miércoles 21 de Febrero de 2001	Colegios de "garaje" en crisis	1-5 Sección: Bogotá	Mientras los colegios públicos mejoraron 25,9 puntos, los privados apenas 15,25. Según esta prueba, los colegios públicos están prácticamente al mismo nivel de los privados en matemáticas, y doce puntos por debajo en lenguaje.	'En términos de calidad, convendría que cerraran los colegios que jalonan los promedios hacia abajo', dice Luz Amparo Martínez, directora de Fomento a la Calidad Educativa de la SED.	Análisis de cupos  Efecto punitivo de la evaluación.  Competencia entre colegios públicos y privados
16	Martes 27 de Febrero de 2001	Educación : crisis en los "garajes"	1-10 Editorial (Diario)	Ya es evidente la crisis de los 'colegios de garaje'.	La proliferación de ese tipo de establecimientos jalonó los promedios de calidad hacia abajo y captó una importante cantidad de alumnos por las dificultades para conseguir cupo en las escuelas públicas.	La disminución de los promedios calidad se debe a los colegios de garaje. Estos son los que reciben a los estudiantes que no pudieron conseguir cupos.
17	Lunes 23 de Abril de 2001	La calidad es el futuro	1-14 Editorial (Diario)	Vale la pena, entonces, comentar tres recientes evaluaciones de calidad de educación que se realizaron en Bogotá, en el país y en una muestra comparativa de 28 países.	Aunque es notable el esfuerzo de la SED, en cabeza de Cecilia María Vélez, para consolidar mecanismos de evaluación, inclusive contra la voluntad de las organizaciones de maestros, los estudiantes bogotanos de primaria y bachillerato han salido mal	Se valora el esfuerzo de la ministra en consolidar los mecanismos de evaluación, pese a la oposición de maestros. Siguen siendo malos los resultados



No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
					librados en estas tres áreas del conocimiento.	
				Deficiencias del sistema educativo en Colombia: Baja cobertura, pobre desempeño de los estudiantes en las pruebas y comparación en pruebas de educación cívica con otros países dejan ver un panorama de desconcierto	Los estudiantes de bogotanos han salido mal librados en estas tres áreas del conocimiento...d eficientes resultados en competencias básicas hemos perdido el norte de nuestro futuro cada vez más incierto mientras sigamos dándole a la educación un tratamiento de quinta	Adicional a la mala calidad de la educación evidente en el pobre desempeño con respecto a otros países, se muestra que los otros indicadores de la educación también están mal. No hay futuro. No hay real preocupación por la educación
18	Sábado 19 de Mayo de 2001	A mejorar la calidad educativa	1-8 Sección: Bogotá	En cuanto a las metas de la SED, el propósito es lograr que en estos tres años el ciento por ciento de las instituciones oficiales y privadas alcancen un puntaje mínimo de 180 en una escala de 1 a 306, y que los estudiantes se preparen con mayores competencias para la vida diaria, según la Secretaría.	Lo anterior, teniendo en cuenta que en la evaluación de competencias básicas ejecutada por la SED a 1.081 colegios públicos y privados de Bogotá, los estudiantes se rajaron y no mostraron aptitudes para la vida laboral.	Las pruebas también muestran que los estudiantes no tienen aptitudes laborales  La meta de la administración de la educación es elevar los puntajes a por lo menos la mitad de lo esperado y que alcancen las competencias necesarias para la vida diaria.
19	Miércoles 23 de Mayo	Los colegios	1-15 Opinión	Es injusto escalonar a	Hay que reconocer, de	Es evidente, entonces, que un

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
	de 2001	no se gradúan	Ambrogio Adamoli	todos los colegios con base en unos instrumentos que fueron preparados para evaluar las competencias de los estudiantes.	todos modos, que el objetivo más urgente, y en esto tiene razón la Secretaría de Educación, es desarrollar y medir las competencias básicas. Pero, por muy importantes que Estas sean para fines educativos, no permiten definir, por sí solas, una jerarquía de escuelas y colegios, como si existiera una educación ideal para todos	instrumento que se limita a evaluar las competencias básicas tiene un gran valor, pero no permite efectuar una gradación de colegios -tal como se está haciendo en la prensa-, que establece una clasificación injusta de la calidad educativa de los mismos, como si las competencias básicas demostradas por los alumnos fueran una variable dependiente del respectivo colegio, pero independiente de la realidad en que este se mueve. La evaluación de competencias no es un clasificar colegios de acuerdo a puntajes.
20	Viernes 25 de Enero de 2002	Otra vez se rajaron	1-6 Sección: Bogotá	La Secretaría de Educación entregó los resultados de las evaluaciones de competencias básicas hechas el año pasado a estudiantes de séptimo y noveno en matemáticas , lenguaje y ciencias.	Ayer, la Secretaría anunció los resultados y a pesar de que los estudiantes mejoraron, aún se siguen rajando.	Se rankean las instituciones con los 10 mejores promedios  Los resultados de la evaluación muestran que la evaluación no mejora.
21	Viernes 1 de	República	1-12	El colegio		También se puede

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
	Febrero de 2002	de México un modelo de colegio	Sección: Bogotá	República de México - ubicado en la ladera de alguna de las áridas montañas de Ciudad Bolívar- había conseguido el mejor puntaje en las evaluaciones de competencias básicas entre 1.414 planteles públicos y privados.		ser mejor colegio, con resultados muy altos, aun en relación con los privados, independientemente de lo pobre que sea o del contexto. Modelo a imitar
22	Viernes 1 de Febrero de 2002	Colegio ejemplar	1-8 Sección: Bogotá	El Colegio República de México, de Ciudad Bolívar, con un promedio de 208,4 fue el colegio que obtuvo el más alto puntaje en las evaluaciones de competencias básicas del año pasado.	Los alumnos están felices y los profesores aseguran que el 'truco' es trabajar con muchas ganas.	El éxito de los resultados de los estudiantes en las pruebas está estrechamente relacionado con la motivación de los docentes. A los estudiantes les afectan positivamente los buenos resultados.
23	Viernes 1 de Febrero de 2002	Estudiantes no saben analizar	1-12 Sección: Bogotá	'La gran fortaleza de los estudiantes es el dominio de los números, pero su mayor debilidad está en la lectura crítica', dice experto que, en parte,	Explicar, analizar o argumentar, sin duda, es lo que más trabajo les cuesta a los estudiantes bogotanos.	Como en años anteriores, el mejor promedio fue el de lenguaje. Los estudiantes no desarrollan pensamiento crítico, porque los docentes no hacen nada al respecto.

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
				responsabilidad a los maestros		
24	Domingo 10 de Febrero de 2002	Escolares de segunda	Sección: Editorial (Diario)	Hace pocos días se revelaron los resultados correspondientes a colegios de calendario A, y aunque la mayoría de los alumnos se rajaron en casi todos los niveles, los especialistas piensan que ha habido importantes avances respecto a años anteriores.	Sería imperdonable que, a sabiendas, siguiéramos formando escolares de segunda categoría.	Aunque hay mejoría, los resultados siguen siendo malos. Hay indulgencia con respecto a actuar para mejorar la forma de enseñar.
25	Jueves 21 de Febrero de 2002	La evaluación	1-15 Sección: Opinión	No hay estudiantes "vagos y sinvergüenzas" de por sí. Lo que hay son instituciones que los vuelven así.	La repitencia no podrá seguir utilizándose para resolver problemas que son de la institución y no del estudiante, con cuya educación ella se comprometió.	A propósito del 230 Opinión del Ministro de Educación Lloreda.  Es absoluta responsabilidad de la institución la desmotivación de los estudiantes por la educación. La repitencia no sirve.
26	Viernes 17 de Mayo de 2002	Ciencia para las escuelas	1-8 Sección: Bogotá	El área de ciencias no es su fuerte, como quedó demostrado en la pasada evaluación de competencias básicas, en la que solo lograron un		Firma de convenios para formar científicos  El área de ciencias en los colegios no es buena, así lo muestran los resultados.

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
				puntaje de 110 sobre 300.		
	26 de Julio de 2002	Mejorar la calidad es el tema más difícil		Entrevista a la nueva secretaria de educación quien resalta que el aspecto más difícil para mejorar es la calidad.	Según las evaluaciones los estudiantes se rajan en matemáticas, ciencias y lenguaje. ¿Cómo va a mejorar el tema de la calidad? Es el tema más difícil... la secretaria ha iniciado una serie de programas para mejorar la...	Uso de lenguaje emotivo para recalcar deficiencias. Informa sobre acciones o rutas emprendidas
27	Jueves 24 de Octubre de 2002	Lenguaje y matemáticas, al tablero	1-6 Sección: Bogotá	Este año, se evaluarán 260 mil estudiantes bogotanos de colegios públicos y privados, de calendario A, en matemáticas y lenguaje, áreas que en la evaluación anterior, para estos mismos grados, arrojaron un promedio en la ciudad de 209 puntos sobre 306 en lenguaje y de 178 puntos en matemáticas	Por primera vez, la evaluación de competencias básicas permitirá también que la ciudad, que ya tiene seis años de experiencia en este tipo de pruebas, sepa cómo se encuentra en relación con otras regiones del país, donde se evaluará de manera simultánea.	Los resultados de la ciudad ahora serán comparados con los del resto del país. La ciudad ya tiene 6 años de experiencia en evaluación. Sigue mal en matemáticas.
28	Jueves 3 de Abril de 2003	Evalúan competencias	1-7 Sección: Bogotá	Los alumnos de los grados 3, 5, 7 y 9 de calendario B responderán hoy la		Ya van 8 evaluaciones censales

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
				octava aplicación de la Prueba Censal de Competencias Básicas en las áreas de matemática y lenguaje.		
29	Jueves 14 de Agosto de 2003	Mejores en lenguaje que en matemáticas	1-20 Sección: Información General	Los resultados más altos se presentaron en departamentos del Área Andina, entre ellos Bogotá, Cundinamarca, Caldas y Boyacá. Examen se repetirá en el 2005		En Bogotá se aplicaron las pruebas SABER, y contrario a las anteriores, les va mejor en matemáticas y lenguajes que en las demás regiones.
30	Sábado 16 de Agosto de 2003	Los números siguen siendo el "coco"	1-24 Sección: Editorial (Diario)	A juzgar por los nuevos sistemas de enseñanza introducidos en los últimos años en el país por el Ministerio de Educación, las matemáticas no deberían ser ya un dolor de cabeza para padres, maestros y muchos estudiantes colombianos		Los desempeños en matemáticas siguen siendo pobres. Mensajes confusos en un mismo año y mes

No	Fecha	Titular	Página	Énfasis	Texto, palabras claves	Análisis-comentarios
31	Jueves 28 de Agosto de 2003	Copialina en pruebas SABER	1-22 Sección: Información General	El Icfes encontró irregularidad es en 100.000 pruebas Saber aplicadas por alumnos de quinto y noveno grado de todo el país. 'No habrá sanciones', dice Bogoya. Matemáticas sigue siendo el área en la que están más flojos.	Una de las hipótesis del Icfes es que las pruebas pudieron ser direccionadas por adultos o docentes encargados de coordinar las aplicaciones en las aulas, con el propósito de que sus colegios arrojaran buenos resultados.	Las pruebas SABER no son confiables, se puede manipular su aplicación. Los resultados de 5 y 9 no son válidos.

## Anexo No. 6

### Metodología del estudio

El estudio seleccionó el método de estudio de casos por considerar que a través suyo era posible responder a la pregunta relativa al uso de la información en las instituciones educativas que han tenido un trabajo directo de acompañamiento y asesoría por parte de programas gubernamentales y aquellas que no han participado en estos programas. En consecuencia, se definieron dos casos: “caso intervenidas” (integrado por cuatro instituciones educativas distritales) y “caso no intervenidas” (al que pertenecen seis instituciones educativas del Distrito Capital). El propósito establecido era extraer los aprendizajes relevantes aportados por los casos en materia de uso de información bajo el presupuesto de un uso mayor en el caso intervenidas que en el caso no intervenidas.

Dos tipos de supuestos orientaron la búsqueda de conocimiento sobre el uso de la información producida en la evaluación de competencias, por parte de las instituciones educativas:

*Los supuestos orientados a la comprensión* partieron de la idea de uso de la evaluación por parte de las instituciones educativas intentando encontrar las maneras como él se diversificaba de acuerdo según caso. En la medida en que transcurrió el trabajo de campo estos supuestos se desplazaron para dar énfasis a los que se relacionan con las mediaciones de la evaluación: el sentido otorgado por los maestros a la información, la manera como, según ellos, se difundió y la comprensión de la misma. Estas dimensiones afectan el uso de la información aportada por la evaluación y, por tanto, permiten cuestionar la incidencia o aporte de la evaluación de competencias al mejoramiento de la calidad de las instituciones escolares.

*Los supuestos orientados al hallazgo de diferencias* se conservaron a lo largo del estudio:

- Existen diferencias en el uso de la evaluación entre las instituciones educativas que trabajaron dentro de políticas y programas emanados de los organismos de gobierno distritales y las que no participaron en ellos. En otras palabras existen diferencias entre el caso intervenidas y el caso no intervenidas.
- Existen diferencias en el uso de información proveniente de la evaluación de competencias dentro del caso intervenidas según el tipo de programa: orientado directamente a mejorar mediante estrategias de acompañamiento (formulado por la SED) y abierto a la innovación pedagógica con estrategias investigativas (formulado por el IDEP para encontrar alternativas de cambio a partir de las mismas instituciones escolares).
- La construcción del mejoramiento educativo (ya sea a nivel macro o micro) está directamente relacionada con el uso de información proveniente de la evaluación de competencias.

#### 6.1. Proceso lógico-metodológico de la investigación

Los supuestos orientadores conducen a un estudio de corte cualitativo ampliado con un tratamiento cuantitativo tendiente a buscar diferencias entre los casos: intervenidas y no intervenidas. El tratamiento cuantitativo se subordina a la lectura comprensiva y hermenéutica de los relatos de los maestros.



## 6.2. Las categorías teóricas de indagación

Con base en el desarrollo teórico adelantado durante el estudio (revisión documental) se reorientaron las categorías de indagación. La Tabla No. 6.1 muestra los desplazamientos sufridos por las categorías teóricas.

**Tabla No. 6.1**  
**Desplazamiento de las categorías teóricas-metodológicas**

<b>Categorías propuestas</b>	<b>Primer desplazamiento</b>	<b>Segundo desplazamiento</b>
<i>Sensibilidad a la información que circula en el medio:</i> Busca recopilar la actitud (percepción, apertura, búsqueda, valoración, fuentes y medios de acceso) hacia la información producida por la investigación y la evaluación, por parte de los actores educativos: formuladores de políticas, docentes y rectores.	<i>Generación de información:</i> Alude a las pruebas de competencias generadas por la SED. Incluye: contexto de producción, contenido de la prueba, referentes con base en los cuales se produce la información, metodología con la que se generó, orientaciones fundamentales de la información producida.	<i>Génesis macro de la evaluación, desarrollo y resultados:</i> Ubica la evaluación en el contexto latinoamericano y muestra los avances de incorporados a la evaluación de competencias del Distrito Capital. Hace explícitos los planteamientos teóricos y de política macro que la orientaron y muestra la eficacia del uso a nivel macro.
<i>Diálogo información-necesidades o preguntas desde las que intenta usarse:</i> Se entiende como el diferente lenguaje en que se encuentra la producción de información y las necesidades de trabajo escolar o gubernamental; por ello, se requiere una comunicación a través de la cual se pone en contacto lo que se necesita y lo que se encuentra. Esta categoría permite especificar las necesidades a las que más responde la información y los problemas que se buscan resolver con la información.	<i>Presentación de la información:</i> Con esta categoría se intenta definir la forma como la información se da a conocer al público de tal manera que el contenido es el aspecto relevante en este caso (resumen, clasificaciones, comparaciones, datos, explicaciones, orientaciones) así como la discriminación de las audiencias para dirigir a cada una de ellas la información pertinente a sus necesidades.	<i>Comunicación ambigua de las intenciones de la SED:</i> A través de la comunicación las instituciones educativas asumen posturas frente a la evaluación que marcan el uso de los resultados. La comunicación afecta la comprensión, la sensibilización del maestro hacia la política de evaluación, el diálogo política educativa-maestros y el ingreso de la información a nivel de las estructuras micro del sistema educativo y de las decisiones de micropolítica.
<i>Ruta que sigue la información seleccionada:</i> Aproximación a las formas en que se sistematiza o lee la información para resolver los problemas acerca de los cuales se busca, problemas y superación de los mismos al apropiarse la información, los espacios de uso y los actores usuarios.	<i>Difusión de la información:</i> Desde esta categoría se pretende mostrar la forma como se dio a conocer la información, en particular en la institución educativa. La difusión contempla: los medios a través de los cuales se conoció la información, los contenidos difundidos, el momento en que se	<i>Amenazas a la legitimidad de la información:</i> Abarca los factores o dimensiones que construyen los procesos deslegitimadores de la evaluación que impiden su uso: las creencias, valoraciones e ideologías del maestro sobre la política educativa y la evaluación así como el conocimiento y la práctica

	difundieron, el lugar, la forma (por ejemplo si se atribuyen o no responsabilidades o se culpabiliza a los actores) y los difusores.	escolar que se asienta en la cultura e las instituciones.
<i>Espacios y temas de política que se afectan con el uso de información:</i> Beneficios reportados con el uso de información y capacidad para producir información nueva.	<i>Comprensión de la información:</i> A través del abordaje de esta categoría se desea acceder al entendimiento y manejo que de la prueba y los resultados poseen los maestros de las instituciones educativas. Este aspecto se considera fundamental para el uso o no uso de los resultados y para su entendimiento o no de los mismos.	<i>Oportunidades que contribuyen al uso de la evaluación:</i> Abarca los factores o dimensiones que construyen los procesos legitimadores de la evaluación tales como la confianza en la política, conocimiento y comprensión de la evaluación y acuerdos maestros-SED en principios y lineamientos de la evaluación.
<i>Relación actores-instituciones-contenidos de información-necesidades:</i> Relación particular de actores-instituciones-contenidos de información-necesidades.	<i>Uso de la información:</i> Esta categoría, central en el estudio, indaga acerca del 'para qué' planteado por la institución educativa, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas por competencias, las acciones y medidas que entorno o a partir de ellas se tomaron o se continúan tomando. También alude al 'para qué' de quienes se encargaron de la generación de la información. Por ello los aspectos contemplados en la categoría son: uso previsto, uso efectivo, usos posibles e impacto logrado.	<i>Uso relativo de la información orientada al mejoramiento institucional y a la búsqueda de la calidad:</i> Se entiende aquí cómo a nivel macro y micro es posible cuestionar el uso de la información para los fines propuestos.

Fuente: la autora del estudio

La anterior especificación de categorías resultó de la puesta en escena de los instrumentos de recolección de información construidos a lo largo del estudio.

### 6.3. Instrumentos de recolección de información

En primer lugar, se elaboró un instrumento, de carácter exploratorio (tipo encuesta), con la intención de hacer la primera aproximación al objeto de conocimiento y su objetivación en las instituciones educativas. Este instrumento permitió ubicar algunas problemáticas reiterativas en los docentes que ser discutidas e interpretadas permitieron acotar el objeto de estudio y profundizar con los maestros aquellos aspectos sensibles de la evaluación mediante entrevistas abiertas y no estructuradas. Finalmente, con la construcción teórica posibilitada se desarrollaron grupos focales, a través de los cuales se confrontaron los principales argumentos teóricos del uso de la información. Esta profundización permitió seguir adelante con algunas hipótesis emergentes y complementarlas. Todo el proceso de recolección de información estuvo cruzado por la lectura documental,

información sistematizada en fichas que ayudó a orientar el tipo y contenido de los instrumentos de recolección de información así como su recuperación durante interpretación y escritura del informe.

La Tabla No. 6.2 contiene las preguntas guía de cada uno de los instrumentos de recolección de información.

**Tabla No. 6.2**  
**Preguntas (ideas) orientadoras de los instrumentos de recolección de información**

<b>Instrumento</b>	<b>Orientaciones</b>
Encuesta exploratoria	<i>Generación de la información:</i> Conoce o no la evaluación de competencias básicas, qué conoce, cómo lo conoció. Acuerdo o desacuerdo con la evaluación.
	<i>Presentación de la información:</i> Qué conoció de la evaluación de competencias básicas
	<i>Difusión de la información:</i> 1) Forma en que se enteró de los resultados de las pruebas de competencias básicas en la institución donde trabaja. 2) Conocimientos sobre las maneras en que los resultados se difundieron. 3) Información que ingresó a la institución y forma en que ingresó. 4) Tipo de información a la que se tuvo acceso. 5) Oportunidad de la comunicación, momento y lugar en que se conocieron los resultados, fuentes, formas.
	<i>Comprensión de la información:</i> Nivel de comprensión desde la perspectiva de los actores de los resultados de la evaluación Conocimientos aportados por la misma.
	<i>Uso de la información:</i> 1) Uso dado por la institución a los resultados y por cada uno de los actores escolares. 2) Importancia otorgada a la información. 3) Impacto de la evaluación de competencias básicas en la institución educativa. 4) Uso e impacto de los resultados en la práctica pedagógica. 5) Utilidad de otro tipo de resultados. 6) Forma en que los resultados se aproximan a las concepciones sobre la misma realidad representada por los resultados. 7) Conocimiento sobre el uso dado por otros actores a los resultados. 8) Obstáculos y promotores del uso de los resultados. 9) Opinión sobre la capacidad de aporte de los resultados.
Entrevista en profundidad	Contextualización de la evaluación de competencias según caso
	Actitudes de cada caso hacia la política de evaluación
	Profundización en ejemplos de uso de la evaluación
	Profundización en visiones críticas frente a la evaluación
Grupo focal	Identificación de avances de la información a la comprensión y al uso
	Relación difusión-uso: qué tanto afectó a los maestros la difusión de información por prensa
	Relación teoría-prueba: cómo encuentran los maestros la operacionalización de las competencias
	Relación maestro-política educativa: a propósito de la evaluación de competencias cómo construyen su interacción con la política
Ficha documental	Relación maestro-evaluación: qué evaluación gubernamental considerarían más ajustada a sus necesidades
	Experiencias, programas y planes de evaluación: qué, cómo, para qué, cuándo y cómo se evalúa en términos macro
	Impacto de la evaluación: a nivel micro y a nivel macro
	Relación evaluación-calidad del sistema educativo y de las instituciones escolares
	Tipos de uso de la evaluación

#### **6.4. Lectura de la información recolectada**

La información aportada por la encuesta fue codificada para permitir la búsqueda de rasgos generales de la población y de diferencias entre el caso intervenidas y no intervenidas. Las categorías previas del orientaron este proceso. Se llevó a cabo en Excel y posteriormente se hicieron las transformaciones pertinentes para correr el programa SPSS y buscar diferencias entre casos.

La lectura de las entrevistas y grupos focales se llevó a cabo con la ayuda de categorías emergentes que se pusieron en relación con las categorías previas y pasaron a ser documentadas y reconstruidas a la luz de los objetivos del estudio.

Como ya se dijo el proceso de construcción teórica se hizo a lo largo de la investigación de tal manera que los instrumentos de recolección de información incorporaron los avances en la construcción interpretativa del objeto de investigación. Por último, el análisis de información procedió de manera inductiva: de la relación con los actores sociales, mediada por los instrumentos que buscaron captar la manera como ellos construyen la problemática del uso de la evaluación de competencias, se pasó a la elaboración de la interpretación (categorías cercanas a los actores, relaciones entre categorías, comparación con las categorías previas) y de allí a la elaboración de sentidos y significados por medio de la interpretación del investigador.

Por último la documentación recuperada por Internet, en la Red de Documentación e Información Educativa –Reduc- de la Universidad Pedagógica Nacional, en la SED y en el IDEP, fue puesta en común y discutida por quienes participaron en los procesos de recolección de información y en la sistematización e interpretación.