TERCER FORO EDUCATIVO DISTRITAL

HACIA UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Memorias

ENRIQUE PEÑALOSA LONDOÑO
Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Secretaria de Educación Distrital

NOHEMY ARIAS OTERO
Subsecretaria Administrativa

JESÚS MEJÍA PERALTA
Subsecretario Académico

SILVIA ESCOVAR GÓMEZ
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

JUANA INÉS DÍAZ TAFUR
Directora de Fomento a la Calidad de la Educación

Edición: Miriam Cotes Benítez
Coordinación Editorial:
Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica
CORPOEDUCACION
Diseño y Armada Electrónica: Felipe Valencia Vaudour

© Secretaría de Educación Distrital
Primera edición: 3.000 ejemplares
Santa Fe de Bogotá, Julio de 1999

Todos los derechos reservados.
Apartes de los textos pueden reproducirse citando la fuente.
Su reproducción total debe ser autorizada por la Secretaría de Educación Distrital.
Distribución gratuita.

CONTENIDO

PRIMERA PARTE: INSTALACIÓN

. Discurso de instalación 7
Enrique Peñalosa Londoño

• Palabras de apertura 10
Marta Lucía Villegas

. El Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación en el Distrito Capital 13
Cecilia María Vélez White

• Tendencias internacionales en evaluación de la calidad de la educación 17
Margarita Peña Borrero

SEGUNDA PARTE: EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

. La experiencia de evaluación censal en Argentina 23
María Lucrecia Tulic

• La evaluación de la escuela pública en Brasil: el modelo del Estado de Minas Gerais 32
María Alba de Souza

. Una introducción a la prueba de juicio moral (PJM) 40
Georg Lind

TERCERA PARTE : LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

• La propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá: Hacia una cultura de la evaluación 55
Daniel Bogoya

CUARTA PARTE: PANELES

PANEL 1: ENFOQUES DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA

• La evaluación en matemática 63
Jorge Castaño García

• Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia 68
Edgar Guacaneme

• La evaluación de los escolares en el área de matemática 72
Manuel Vinent Solsona

PANEL 2: LA MEDICIÓN DE FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO

• La importancia del plantel dentro de los factores asociados al logro 74
Jorge Iván González

. La eficacia de la escuela: el caso de los alumnos de grado ll 80
Luis Jaime Piñeros Jiménez

. Instrumentos para la identificación de factores asociados al logro escolar en instituciones del Distrito Capital 85
Rosa Ávila Apante

PANEL 3: ENFOQUES DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE

. Instrumento para la evaluación de loslogros en ellenguaje escrito 94
(texto expositivo) en grados tercero y quinto de básica primaria
Silvia Baquero

• ¿Evaluación nueva en escuelas viejas? . . . 99
Carmen Cecilia Villabona de Rodríguez

. La evaluación como comunicación en el área de lenguaje y literatura 102
Fabio Jurado Valencia

PANEL 4: LA MEDICIÓN DEL DESARROLLO EN VALORES CÍVICOS Y CIUDADANOS

• Valores cívicos ciudadanos de los niños y las niñas colombianos: una aproximación cualitativa a su comprensión 105
Sara Victoria Alvarado S.

• La formación en valores ciudadanos: un problema que va más allá de la discusión moral 117
Constanza Guzmán Rodríguez

• Estudio exploratorio sobre la comprensión y la sensibilidad ciudadana 12 1
Ángela Bermúdez Vélez

QUINTA PARTE: CLAUSURA

• Conclusiones 125
María Eugenia Escobar de Sierra

PRIMERA PARTE

INSTALACIÓN

DISCURSO DE INSTALACION

ENRIQUE PEÑALOSA LONDOÑO
Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá

Señora Ministra de Educación Encargada, Señora Secretaria de Educación del Distrito, Señores Directivos del sector educativo distrital, Señores expertos internacionales, Señoras y Señores miembros de la comunidad educativa.

Quiero manifestar mi complacencia por la oportunidad de compartir con ustedes la instalación del Tercer Foro Educativo Distrital, evento que favorece el encuentro de numerosas personalidades, agentes educadores, investigadores, estudiantes y personas unidas por el interés común de trabajar por la educación. Con el Tercer Foro Educativo Distrital culmina el trabajo iniciado en los foros institucionales y locales realizados durante las ultimas semanas en las diferentes localidades de la ciudad. Los foros así propuestos se convierten en espacios de encuentro para dialogar y debatir democráticamente sobre diversos planteamientos y dar a conocer las concepciones y experiencias acumuladas en el tema de la evaluación.

Esta tercera edición del Foro responde al propósito fundamental de reunir e invitar a las comunidades educativas de las localidades a participar en un evento académico en el que se presentarán diversas experiencias internacionales y nacionales sobre el tema de la evaluación así como profundizar en el impacto que tienen los procesos de evaluación en el mejoramiento de la educación. Para los docentes, los invitados de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, las universidades, los centros de investigación y demás entidades, el contenido y desarrollo de la agenda será un aporte significativo para emprender iniciativas que contribuyan a elevar la calidad de la educación en nuestra ciudad.

Como ustedes bien lo saben, el objetivo del plan de desarrollo dc Bogotá es generar un cambio profundo en la manera de vivir de los ciudadanos, devolviéndoles la confianza en su capacidad para construir un futuro mejor y dinamizar el progreso social, cultural y económico. Este plan está anclado en siete prioridades que deberán atenderse durante este periodo de gobierno por medio de estrategias y programas específicos.

Durante el plan de desarrollo de la Capital es crítica la interacción social. La hemos denominado interacción porque no es simplemente una acción del gobierno. Es una acción de la comunidad, un interactuar de todas las fuerzas que tienen que ver con el propósito de elevar los niveles de felicidad de nuestra ciudad por medio de la actuación sobre las variables sociales. El objetivo de la interacción social no es otro que el desarrollo pleno del potencial humano y para ello hemos destinado recursos bien importantes. Entre los sectores a los que vamos a dar especial atención está el educativo al cual se destinará el 20% de los recursos que provengan de la venta de la Empresa de Teléfonos de Bogotá.

Nuestro énfasis en el sector educativo tiene que ver con varias consideraciones, entre ellas con el hecho de que buena parte de la deserción escolar y de los fracasos que afloran en el bachillerato surgen de problemas en los primeros cinco años de vida. Consideramos que los Bogares de Bienestar Infantil fueron una necesidad en una etapa del desarrollo de nuestra ciudad, pero en este momento debemos ser más ambiciosos y pensar en un tratamiento adecuado con suficientes espacios y atención profesional para los niños más pequeños. Actualmente, los HOBI no siempre son de bienestar. Los espacios son tan estrechos que tenemos problemas serios de motricidad gruesa en los niños, de iluminación, de ventilaciún, de humedad, de todo tipo. Por ello, en el plan de desarrollo hemos dedicado varios cientos de millones de pesos a la creación de una red de jardines sociales para los niños de los sectores más pobres de la ciudad. Estos jardines contarán con unas instalaciones que no tendrán nada que envidiarles a las mejores de los estratos más altos o de los paises más ricos del mundo. Obviamente no alcanzaremos una cobertura total de la ciudad, pero sí vamos a concentrarnos en los sectores más desfavorecidos. Esperamos construir más de 300 guarderías para atender a más de 60.000 niños.

También tenemos un compromiso grande con el tema de la infraestructura educativa y antes de que ustedes cuestionen por qué esta preocupación, quiero recordarles que en esta administración disponemos de una serie de recursos que estarán disponibles una sola vez, ya que provienen de factores coyunturales como la reducción de capital en la Empresa de

Energía Eléctrica y la venta de la Empresa de Teléfonos. Los recursos que exige el funcionamiento, de los que tenemos que disponer de manera permanente, obviamente son mucho más escasos porque sólo pueden provenir de los impuestos y, aunque hay que fortalecerlos, en el momento actual tenemos una oportunidad que puede considerarse única.

Con los dineros que provengan de la venta de la Empresa de Teléfonos de Bogotá vamos a mejorar la infraestructura de gran parte de los colegios y en los sectores más pobres vamos a construir 52 planteles nuevos donde queremos ensayar nuevos esquemas de administración y organización que vinculen a algunas de las instituciones educativas más exitosas para que aprendamos los unos de los otros. Así mismo, vamos a construir cuatro mega bibliotecas en la ciudad: una en el sector de Ciudad Bolívar, Tunjuelito y Usme; otra en el sector de Kennedy-Fontibón y la parte baja del Tintal; otra en el Parque Simón Bolívar y otra en el sector de Suba. No serán unas bibliotecas puramente funcionales sino unos templos de la cultura que harán parte de nuestra celebración de la llegada del tercer milenio. Estas bibliotecas van a servir no solamente de apoyo a los procesos educativos de los niños y los jóvenes sino que también van a ser fuentes de cultura y de civilización, de calidad de vida para todos los ciudadanos de Bogotá.

Como lo señalé anteriormente, tenemos recursos escasos en la parte de operación y funcionamiento. Por eso tenemos que priorizar nuestras necesidades. En consecuencia, hemos tomado la decisión de concentrar nuestros esfuerzos en los sectores más pobres de la población, en garantizar, por todos los medios a nuestro alcance, la cobertura educativa en los estratos 1 y 2. Yo sé que esta política ha generado debates, pero no puede ser otra la decisión de una sociedad que quiere avanzar hacia una situación más justa, de mayor igualdad.

Hay otra serie de programas que son complementarios al proceso educativo aunque formalmente no se les considera así. Por eso, vamos a destinar varios miles de millones de pesos a proyectos de parques. Los parques son tan necesarios en una ciudad de seis millones de habitantes como lo son el alcantarillado o las vías y como queremos avanzar hacia una ciudad más humana, también tendremos un programa de arborización con excelentes recursos de financiamiento. Vamos a impulsar la utilización de los parques, la bicicleta y las actividades culturales y deportivas porque sabemos que tenemos que construir otra manera de vivir, otro modelo de desarrollo donde los logros materiales no sean la única medida del éxito o del fracaso.

Para que nuestro país alcance el nivel que tienen hoy los países desarrollados, tendría que crecer a tasas cercanas al 6% durante casi cien anos. Obviamente, en ese momento estos países ya estarán en otra etapa de desarrollo. Debemos tener claro que si aumentamos el ingreso per cápita en un 2%, esto equivale a un aumento de 40 6 60 dólares al año, mientras que con el mismo 2% el aumento en otros países es 600 dólares. ¿Qué significa esto? Que si una cadena grande de supermercados crece el 5% abre dos supermercados nuevos, mientras que cuando la tienda de la esquina crece en este mismo porcentaje tal vez compra una bombonera nueva.

Dada nuestra situación, no podemos pensar en alcanzar a las otras sociedades en lo material. Nosotros vamos a tener que construir modelos distintos de desarrollo, patrones distintos de éxito. Nuestras ciudades no serán hechas para los carros sino para la gente. En ellas, lo que determine la civilización será la cantidad y la calidad del espacio público, las actividades culturales, los niveles educativos y no las autopistas o automóviles. Para que nuestra ciudad sobreviva, sea exitosa y se constituya en un modelo de vida a nivel internacional necesitamos encontrar modelos distintos de desarrollo. Por supuesto, esto tiene que ver de manera fundamental con la comunidad educativa.

La educación es a la vez un medio y un fin. Es un medio porque tenemos que ser competitivos a nivel internacional: o producimos los bienes y servicios mejor y a menor precio o los producen en otros países y los traen y aquí sólo nos queda el desempleo. Por ello, es necesario contar con una población educada con capacidad científica y técnica de producir y competir con los mejores del mundo. El factor material, aunque no debe ser primordial, es esencial para todos los ciudadanos, para todas las familias y para todos los niños que están estudiando. De alguna manera estamos inmersos en una estructura planetaria y esto nos obliga a ser competitivos. Pero la educación también es un fin: hace ciudadanos más felices, independientemente de lo que esta pueda representar en términos de competitividad, de facilidades para el desempeño profesional en una carre-

ra u otra. La educación lleva hacia unos mayores niveles de apreciación del mundo, permite desarrollar la capacidad de maravillarse y ayuda a entender mejor la realidad.

Además de lo relacionado con los conocimientos, aquellos aspectos del proceso educativo deben ser incorporados en la evaluación: la convivencia, el respeto mutuo, aquello que tiene que ver con la vida en sociedad. Son todos estos esfuerzos los que tenemos que medir para ver si estamos teniendo éxito en nuestros propósitos. El objetivo de las evaluaciones no es otro que mejorar, que concentrar los recursos en las instituciones que más atención requieran. No se trata de sancionar, de castigar sino de ver cómo logramos dirigir nuestros esfuerzos y recursos hacia los sitios que más lo necesitan. Por eso, es importante conocer lo que se ha hecho internacionalmente y por eso les agradecemos a los expertos de otros países que nos acompañan que nos cuenten lo que han sido sus experiencias en este campo.

Sin embargo, lo más importante que tenemos en este Foro son ustedes: una comunidad educativa que quiere aprender, que quiere participar, que quiere surgir, que quiere construir una sociedad mejor. Los docentes realmente son los constructores de una patria mejor. Nosotros, contribuyendo con nuestro granito de arena, vamos a hacer unos programas de televisión donde los héroes serán los maestros. Queremos que estos programas sean unos procesos de educación dirigidos a la ciudadanía sobre la importancia de los profesores y formación sobre las diferentes experiencias que pueden enfrentar e igualmente solucionar. Tenemos claro que la importancia del maestro debe ser cada vez mayor en nuestro mundo y si hay algo que realmente evalúe el grado de civilización de una sociedad, es laimportancia que le asigna.

Les deseo éxitos en este Foro y estoy seguro que de lo que aquí concluyan va a beneficiar a cientos de miles de niños bogotanos. Muchas gracias.

PALABRAS DE APERTURA

MARTA LUCÍA VILLEGAS
Ministra de Educación (E)

En nombre del Señor Ministro de Educación, Germán Bula Escobar, quiero dar un saludo muy especial al Doctor Enrique Peñalosa Londoño, Alcalde Mayor de Santafé de Bogotd; a la Doctora Cecilia María Vélez White, Secretaria de Educación del Distrito Capital; al Doctor *Edgar Enrique Sandoval, Secretario Privado de la Alcaldía; a la Doctora María Eugenia Escobar de Sierra, Subsecretaria Académica, a la Doctora Nohemí Arias, Subsecretaria Administrativa: al Doctor César Vargas, Subsecretario de Planeación y Finanzas; a la Doctora Juana Inés Díaz, Directora de Fomento a la Calidad Educativa; a la Doctora Clemencia Chiappe, Directora del Instituto de Desarrollo Pedagógico; a los conferencistas y expertos nacionales e internacionales, a los señores rectores, a los miembros de las localidades y de las Yuntas Administradoras Locales, a los representantes de los Consejos Directivos, a los representantes de los jóvenes y a los apreciados docentes.*

En primer lugar, quiero felicitar al señor Alcalde, a la doctora Cecilia María Vélez White y a todo su equipo de trabajo por esta extraordinaria convocatoria. Muy pocas veces se ve en un recinto una asistencia de esta magnitud y de esta calidad. ¡Felicitaciones! Sé que este Foro va a ser muy útil no sólo para Bogotá sino para todo el país, ya que ustedes han tomado, de manera muy seria, la iniciativa de implantar la evaluación de la calidad de la educación desde el punto de vista regional y local. Esto nos va a ayudar mucho en la construcción de la evaluación en todo el país en este cuatrenio.

Alguien que prologaba una publicación sobre evaluación decía que en el mundo académico determinados temas aparecen de pronto como cuestiones estelares, a veces sin fundamento razonable. No es este el caso, pues múltiples razones explican el creciente interés de todos los paises, y particularmente de los latinoamericanos. Entre estas razones cabe destacar las siguientes:

- El reconocimiento de deficiencias de la educación básica, ya que estas obran como lastre en los demás niveles educativos a la vez que constituyen un serio freno al desarrollo económico, político y social de la región, como lo señala el conocido informe de CEPAL-UNESCO.
- La mayor exigencia social. Crecientemente las sociedades reclaman estar más informadas sobre el estado de su educación, tanto más cuanto en ella se invierten ingentes recursos públicos.
- La necesidad de adaptar los currículos escolares a las exigencias de unas sociedades en cambio permanente y con reformas educativas en marcha como en el caso de Colombia.
- La necesidad de reorientar las políticas educativas.

Los motivos abundan. Sin embargo, la razón subyacente en todos es la necesidad de lograr un mejoramiento de la calidad de la educación en el contexto de la equidad. Para nadie es un secreto que en nuestro país los puntos de partida son muy desiguales, que sólo el 70% de la cobertura es atendida por el servicio educativo estatal en algunas regiones (en el caso de Bogotá es sólo el 50%) y que, por lo tanto, es necesario hacer un esfuerzo desde todos los ángulos para mejorar la educación, sabiendo que es la única manera de equilibrar los puntos de llegada.

Trabajar por el mejoramiento de la calidad de la educación y su evaluación es trabajar por el progreso económico, por el progreso social de la nación, mejorar el nivel de vida de nuestros ciudadanos y fortalecer cada día nuestro sistema democrático. En este contexto se inscribe la invitación que hoy nos hace la Secretaria de Educación del Distrito e igualmente el esfuerzo que se viene realizando en nuestro país para desarrollar acciones propias del Sistema Nacional de Evaluación. Puesto que el Sistema va a ocupar un primer lugar en el Ministerio de Educación Nacional, quiero referirme brevemente a él.

En abril de 1991, producto de múltiples esfuerzos anteriores, el Ministerio de Educación Nacional invitó al Servicio Nacional de Pruebas del ICFES y al Instituto SER de Investigación a realizar evaluaciones en las áreas de matemática y lenguaje en los grados tercero y quinto, acompañadas de cuestionarios de factores posiblemente asociados a los logros obtenidos por los estudiantes. Luego de esta evaluación inicial, en los anos 1992 y 1994 se realizaron evaluaciones en los grados séptimo y noveno y nuevamente en los grados tercero y quinto. Aunque se informó sobre estas experiencias a las instituciones

educativas públicas y privadas en el país, su impacto se redujo en razón a que los resultados se divulgaron tardíamente.

En 1994 el Congreso de la República expidió la Ley General de Educación donde se señalan las normas generales para que la educación cumpla una función social, acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Esta misma ley en su artículo 80 establece que con el fin de velar por la calidad, el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, el Ministerio de Educación establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Pomento de la Educación Superior del ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional de los docentes y de los directivos docentes, los logros de los alunmos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y de los materiales empleados; la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia en la prestación del servicio. Este es el universo de la evaluación, la cual no sólo está dirigida a evaluar a los profesionales docentes sino a la institución y la educación en general.

En la práctica, este artículo fundamenta y orienta el desarrollo de la evaluación dentro del sistema educativo por cuanto plantea:

- Tener en cuenta los fines de la educación colombiana, direccionados a la formación de ciudadanos éticos, solidarios, autónomos, competentes, comprometidos con su desarrollo personal y con la transformación de la sociedad.
- Quiénes son los responsables de desarrollar el sistema: el Ministerio de Educación Nacional, el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES y las regiones. Exige el carácter participativo de la evaluación y reconoce que el ámbito real de los problemas y su solución no está en manos de expertos y técnicos sino de quienes los viven y los asumen. Este punto nos plantea grandes retos metodológicos, por ejemplo, cómo entablar un dialogo constructivo con las regiones acerca de la educación, de la evaluación, de la naturaleza de las competencias que se espera construyan y desarrollen los jóvenes; cómo utilizar los resultados, cómo debe ser la estructura de las comunicaciones, de tal modo que la información del Sistema fluya, sea multidireccional y productiva; cual sería el rol de las regiones en el Sistema, entre otros.
- A quiénes debe evaluar el Sistema, entendiendo que sus agentes y componentes tienen funciones que deben cumplir ineludiblemente si se quiere que el todo tenga cohesión y funcione. Uno de los problemas que tenemos hoy en el sector educativo colombiano es que no existe cohesión en él. Los diferentes puntos de la organización no tienen una función coherente que les permita tomar decisiones en lo local, planear a nivel nacional o a nivel regional y hacer que el sistema tenga autonomía, entendida como la posibilidad de actuar en el momento en que se requiere.
- Que la evaluación "sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo". Esto es lo más importante: la evaluación debe promover procesos de cualificación de la educación. De otra manera no pasa de ser un ritual con meros efectos formales.

En el diseño de la muestra de las primeras evaluaciones participaron el Ministerio de Educación Nacional a través de la Dirección General de Organización Escolar; el Servicio Nacional de Pruebas, el Departamento Nacional de Planeación, a través de la Misión Social; el Instituto SER de Investigación y la firma Sistemas Especializados de Información. Con base en esta muestra nacional, se formuló un programa de monitoreo de ocho años, entre 1997 y el 2005, que permite evaluaciones periódicas cada cuatro anos en los cuatro grados intermedios y terminales de la educación básica (tercero, quinto, séptimo y noveno) y en cuatro áreas: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Sus resultados son representativos a nivel nacional, departamental y por ciudades mayores (Santafé de Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla). Al interior de estas particiones geográficas se plantean particiones por educación oficial urbana, oficial rural y no oficial.

En cumplimiento de este programa de monitoreo se realizaron las primeras evaluaciones en los años 1997-1998, en los grados tercero y quinto, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Estas evaluaciones estuvieron acompañadas de cuestionarios de factores asociados para estudiantes, padres, docentes de

estas áreas, rector y plantel. En 1999 se publicaran y divulgarán los resultados del estudio sobre los factores asociados al logro de los estudiantes. Este estudio permite tener un conocimiento cada vez más preciso sobre las condiciones en que se está impartiendo la educación y determinar cuáles de estas condiciones inciden de manera positiva o negativa en la calidad de la educación colombiana.

De otra parte, las investigaciones y reflexiones internacionales y nacionales realizadas en los últimos tiempos han valorizado a la institución educativa al reconocerla como una instancia central en el proceso educativo y al encontrar que las motivaciones y los logros obtenidos por los estudiantes dependen en buena medida del "clima institucional" alcanzado en ellas. En consecuencia, las instituciones educativas deberán volverse cada vez más responsables y comprometidas con sus resultados y tendrán que esforzarse por subsanar los déficits crecientes de socialización generados por una cultura cada vez más individualista y en la que la familia, institución socializadora por excelencia, se ha debilitado.

En nuestro país, la Ley General de Educación posiciona en primer lugar a la institución escolar como eje de la reforma. Por ello y ante la imposibilidad de realizar evaluaciones censales en todo el país, en 1 999 aspiramos a que la autoevaluación institucional sea enriquecida poniendo a disposición de las instituciones escolares las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación, una vez hayan sido utilizadas en el programa de monitoreo. Yo estoy convencida, y así lo hemos trabajado con el Servicio Nacional de Pruebas, de que estas pruebas no son propiedad del Ministerio. Son de los profesores, de los estudiantes, de los colegios, de la comunidad educativa. Por eso vamos a entregarlas, para que toda la comunidad se apropie de ellas y pueda autoevaluarse y así podamos entrar en el proceso de la cultura de la evaluación que es absolutamente fundamental para la calidad de la educación. En cada institución escolar, los docentes de matemáticas y lenguaje de los grados tercero, quinto, séptimo y noveno, podrán conocer al detalle estas pruebas, aplicarlas a sus alumnos, compararse contra los logros nacionales y departamentales, informar y debatir sus resultados con sus comunidades, revisar sus prácticas pedagógicas, entre otras cosas, todo ello en la búsqueda de mejores logros de sus estudiantes. Al tener esas pruebas, los padres de familia podrán conversar con los profesores sobre los logros de sus estudiantes, las instituciones podrán compararse con otras instituciones de nivel local, departamental, nacional y esto, a su vez, nos permitir& avanzar en el proceso de evaluación. De esta forma procederá el Sistema Nacional de Evaluación hacia el futuro. Simultáneamente, el Sistema Nacional de Evaluación trabajará sobre el enfoque y los instrumentos para el desarrollo de la evaluación externa, complementaria a la autoevaluación.

Otro campo en el que nos encontramos trabajando, también con el Servicio Nacional de Pruebas, es en el desarrollo de propuestas para la evaluación de la docencia en ejercicio y de un sistema de ingreso al servicio educativo estatal. Para nadie es desconocido que el problema fundamental que tenemos hoy es que nuestro sistema de ingreso es muy pobre. Realmente no hay un sistema que nos permita identificar los mejores docentes para que ingresen a nuestro sistema escolar. Creo que es necesario tener un sistema de pruebas adecuado que nos permita identificar cuáles son las mejores personas para trabajar en la educación ya que la educación así se lo merece. Igualmente, en conjunto con el Servicio Nacional de Pruebas estamos atendiendo la participación de Colombia en estudios internacionales sobre formación cívica y democracia, auspiciados por la IEA, y en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad, patrocinado por UNESCO-OREALC.

Hoy tenemos el reto de seguir trabajando en la evaluación de los estudiantes, de las instituciones, de los docentes y de otros agentes y componentes del sistema educativo; de llevar adelante una política sistemática de evaluación que supere vaivenes políticos; de garantizar la divulgación con estrategias adecuadas según los diferentes destinatarios y de hacer viable el Sistema Nacional de Evaluación desde el punto de vista organizacional, teniendo como eje articulador al Ministerio de Educación Nacional, **a las** Secretarías de Educación Departamentales, a las Secretarías de Educación Distritales y Municipales y teniendo como apoyo la sólida experiencia del Servicio Nacional de Pruebas y en perspectiva la necesaria participación regional y de la sociedad en general como condición para que la evaluación tenga el impacto esperado en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Deseo a todos ustedes los mayores éxitos en este Poro. Los foros distritales han tenido una repercusión nacional y espero que éste la tenga aún más.

Muchas gracias y muchos éxitos.

EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA **EDUCACIÓN** EN EL DISTRITO CAPITAL

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Secretaria de Educación Distrital

Introducción

Las pruebas para la evaluación del logro no son nuevas en el país. Estas se han venido realizando desde principios de la década de los 90. Lo novedoso del proyecto de evaluación de la calidad que ahora estamos desarrollando en el Distrito Capital es su carácter censal y el uso que se puede hacer de los resultados en cada una de las instituciones educativas. Consideramos que esta experiencia va a ser muy útil en el contexto nacional, puesto que ofrece amplias posibilidades de compartir los resultados con toda la comunidad educativa, y establecer procesos de mejoramiento continuo.

El temario que se desarrollará en esta conferencia comprende, en primer lugar, una reflexión sobre el concepto de calidad, describiendo lo que para nosotros significa una educación de calidad para todos. A continuación veremos el por qué la evaluación se convierte en el eje de la estrategia sobre calidad propuesta para el Distrito y se plantearan los objetivos de la evaluación. Posteriormente se describirán los principales componentes del proyecto de evaluación, esto es, los referentes teóricos y conceptuales en los que se fundamenta; lo que se va a evaluar; a quiénes y cuándo se evaluará y el uso que se le dará a los resultados. Finalmente, con el fin de abrir el debate se presentará un resumen de lo expresado por las localidades en torno al tema de la evaluación durante los foros y las preguntas que allí se formularon.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR UNA **EDUCACIÓN** DE CALIDAD PARA TODOS?

Entendemos la calidad de la educación como el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y los resultados de sus estudiantes expresados en logros y desempeños. Como representantes de la administración nos sentimos responsables de plantear lo que para el distrito sería una educación de calidad. Consideramos que una educación de calidad debe permitir que todas las personas adquieran y desarrollen conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para la interacción social en igualdad de condiciones. Aquí radica la importancia que para nosotros tiene la equidad en la estrategia educativa: buscamos que la educación en el Distrito Capital de a todos la oportunidad de interactuar socialmente en igualdad de condiciones.

Con base en las anteriores consideraciones, reconocemos que la educación debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus ciudadanos dotándolos con las herramientas y contenidos esenciales para que puedan desarrollar sus capacidades; vivir con dignidad; participar plenamente en el desarrollo; mejorar la calidad de vida; tomar decisiones y continuar aprendiendo. Formar ciudadanos con capacidades de competir en el mundo es crucial para la educación, pero más crucial aún es la posibilidad de lograr que los niños de Bogotá sean capaces de enfrentar su medio y mejorar su calidad de vida. Por ello, estamos tomando estos dos elementos básicos en el proyecto. La educación debe proporcionar la posibilidad de trabajar, de competir en los mercados internacionales y de mejorar las condiciones de vida.

LA EVALUACIÓN COMO EJE DE LA ESTRATEGIA DE CALIDAD

Buscamos recoger información en forma periódica, unificando instrumentos que permitan articular, determinar y monitorear el dominio que los estudiantes tienen en áreas fundamentales como la matemática, el lenguaje, las ciencias y el desarrollo de valores para la convivencia ciudadana. Aspiramos poder evaluar a los niños de diferentes niveles y grados anualmente y hacer un seguimiento de sus resultados. Estos serán entregados a cada centro educativo con el fin de que puedan conocer los niveles alcanzados por sus estudiantes, contrastar lo que lograron con lo que se quería que lograran y, con base en este conocimiento, revisar los procedimientos curriculares, pedagógicos y administrativos de la institución para optimizar la relación entre lo esperado y lo conseguido. En este proceso radica la importancia de que las aplicaciones sean censales, ya que proporciona a cada una de las instituciones evaluadas infor-

mación precisa sobre los resultados de su acción educativa.

OBJETIVOS DB LA EVALUACIÓN

Con el desarrollo del proyecto se pretende:

- Nacer explícitas las competencias básicas que las instituciones deben desarrollar en sus estudiantes, de acuerdo con las exigencias actuales y contar con criterios comunes sobre lo que se espera de cada institución escolar.
- Realizar un seguimiento sobre los resultados de la educación en los establecimientos educativos.
- Dar información especifica que se Convierta en el mejor aliado de los maestros en la evaluación de sus resultados y la definición de los aspectos por mejorar.
- Crear una cultura de la evaluación permanente y del mejoramiento continuo.
- Promover la participación cualificada de todos los actores sociales en la discusión sobre calidad.

REFERENTES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación que se realizará será una evaluación de resultados referida a unos niveles de logro en el desarrollo de competencias y desempeños previamente definidos en las áreas de la matemática y el lenguaje. La propuesta de evaluación, centrada en el desarrollo de las competencias, constituye un planteamiento novedoso frente al tradicional enfoque de evaluación del "rendimiento académico". Más que evaluar manejo de contenidos, la evaluación de la adquisición y desarrollo de competencias supone conocimientos, saberes y habilidades que se expresan en la interacción del individuo frente a una tarea.

Como responsables de la educación en el Distrito Capital, tenemos el compromiso de identificar y proponer las competencias básicas que consideramos es fundamental que adquieran y desarrollen los niños en su proceso educativo. No vamos a decir a los docentes cómo tienen que trabajar con sus estudiantes para que alcancen los niveles más altos de dominio en los aspectos evaluados. En ese sentido, estamos de acuerdo con la descentralización del currículo y la posibilidad de que las instituciones propongan orientaciones adecuadas a sus condiciones y peculiaridades, tal como lo permite la Ley General de Educación. No obstante, este hecho no significa que pasemos por alto el establecimiento de metas claras y criterios unificados en el Distrito sobre los contenidos y los resultados que todos sus estudiantes deben conseguir.

¿QUÉ SE VA A ESTUDIAREN LA EVALUACIÓN?

De acuerdo con los aspectos anteriormente expuestos y fundamentados en la revisión de la experiencia nacional e internacional en materia de evaluación, se propuso iniciar la aplicación de pruebas en matemática y lenguaje a los estudiantes de tercero y quinto de educación básica. Se enfatizará en la evaluación de competencias como la vía para acceder al conocimiento de las habilidades que poseen los niños en el manejo de los códigos y símbolos que se adquieren a partir de la experiencia escolar, como son la lectura, la escritura y la notación matemática. Esta definición es muy importante porque es la señal que vamos a dar en el Distrito a todos los maestros y a todas las instituciones. De otra parte, y como una dimensión central en el proceso de socialización que se experimenta en la vida escolar, se indagará y explorar4 cómo están trabajando nuestras instituciones educativas en el desarrollo y la formación de los valores ciudadanos. Al respecto, es conveniente señalar que la crisis que se vive en este aspecto amerita que pongamos en primer término la evaluación de valores, tema en el cual nos sentimos pioneros (de esto aun no se han hecho pruebas en el país) y con el que estamos respondiendo a una necesidad sentida de toda la sociedad bogotana.

Por último, queremos recoger información acerca de los factores asociados a los resultados obtenidos por los estudiantes en la evaluación; es decir, las condiciones escolares y extraescolares que producen un efecto sobre el desempeño de los estudiantes. Se trata de establecer cuáles factores inciden positivamente en su desarrollo y sobre cuales es necesario actuar para mejorar los resultados. Las conclusiones de estos análisis serán un insumo de gran valor para la formulación de programas de mejoramiento por parte de las instituciones y la SED.

¿CÓMO SE PUEDEN MEDIR LAS COMPETENCIAS?

Para darle mayor claridad a los conceptos que hasta el momento hemos manejado sobre el tema de la evaluación, veamos más detalladamente la noción de competencia. Una persona competente es considerada como tal cuando demuestra que tiene ciertas habilidades y cuenta con las herramientas necesarias para sobrevivir, desarrollarse y trabajar con dignidad. Las competencias se demuestran a través de desempeños, puesto que no son visibles. La competencia es un concepto abstracto que se vuelve operativo al referirnos a los desempeños.

¿Cuál sería una competencia en el área de lenguaje? La capacidad de producir textos escritos aplicando reglas gramaticales y atendiendo a lo que se quiere comunicar. El desempeño sería escribir oraciones que tengan coordinación entre sujeto y predicado, que utilicen conectores, que manejen bien la puntuación. En matemáticas, la competencia sería la capacidad para comprender el significado y el uso de los números y el desempeño sería diferenciar los grupos de objetos de acuerdo con las cantidades de los grupos que se encuentran en los conjuntos; enunciar secuencias ordenadas; reconocer las grafías de los números y saber distinguir los distintos signos con que se hacen las operaciones. ¿Qué vamos a evaluar en valores cívicos? Buscamos establecer la respuesta de los estudiantes a la pregunta de cómo se comportarían en ciertas situaciones de la vida diaria, en situaciones de agresión, en el uso de la fuerza, en la resolución de conflictos, frente al juego limpio, frente a la lealtad y la complicidad, frente a castigos y sanciones. En cuanto a los factores asociados al logro, vamos a recoger información por medio de cuestionarios dirigidos a los alumnos, a los docentes y a los directivos.

¿A QUIÉNES VAMOS A EVALUAR CUÁNDO?

Vamos a evaluar a todos los estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno grados de todos los colegios oficiales y privados del Distrito Capital. La evaluación de lenguaje y matemática comenzará la segunda semana de octubre e irá hasta la primera semana de noviembre. Todavía no hemos desarrollado las pruebas de ciencias (éstas se aplicarán posteriormente). En cuanto a valores, vamos a hacer unas pruebas exploratorias de su desarrollo ya que es la primera vez que se aplicarán, y es necesario hacer un pilotaje antes de extenderlas. Sin embargo, este pilotaje nos va a servir para que el ano entrante podamos hacer la prueba individual a todos los alumnos de séptimo y noveno. Obviamente, en 1999 pensamos tener desarrolladas las pruebas de ciencias para completar todo el proyecto de evaluación.

¿CÓMO VAMOS A UTILIZAR LOS RESULTADOS?

Creemos que este punto es uno delos más importantes Lo que se mide mejora en la medida en que los usuarios conozcan los resultados de la medición. Por ello, vamos a utilizar los resultados para identificar los factores asociados al logro e incidir sobre ellos. Con base en los resultados, vamos a dar orientaciones a la comunidad educativa y a la sociedad. Consideramos que los rectores y los representantes de los consejos directivos han visto la dificultad que tenemos de hacer realidad lo que la Ley General de Educación nos propone como "espacios" para la discusión dentro de los colegios. No tenemos referentes, especialmente en los estratos 1 y 2, sectores sociales en los que muchos padres de familia no tienen elementos de juicio para exigir calidad de los resultados de la acción educativa de la escuela, sobre todo en cuanto a procesos y contenidos. Si hacemos una buena labor de difusión de los resultados, vamos a tener también una discusión mucho más calificada en los Consejos Directivos, sobre la orientación de los proyectos educativos institucionales y una participación mucho más actualizada de los padres de familia sobre el "deber ser" de la educación que están recibiendo sus hijos en la escuela.

¿QUÉ DICEN LAS LOCALIDADES SOBRE LA EVALUACIÓN?

De acuerdo con los foros locales previos a este evento, las localidades dicen que no se han establecido las competencias básicas que debe lograr la institución educativa y que los PEI no tienen objetivos claros. Nosotros creemos que el desarrollo de los PEI ha sido un gran avance. En las evaluaciones realizadas hemos visto que hay algunos extraordinarios y otros que no son más que una lista de necesidades. Estos últimos no son realmente un plan que esté transformando a las instituciones. Esperamos que el proyecto de evaluación les de un norte a los PEI. La comparación entre el "deber ser" y lo que estamos haciendo va a permitir a las instituciones educativas

evidenciar qué es lo que quieren lograr. En ese sentido, estamos dando respuesta a lo que nos están planteando las localidades.

En lo que respecta a las competencias, las localidades han dicho que no saben cuáles son éstas; por eso estamos estableciéndolas. Estas pueden ser redefinidas y modificadas, pero de todas formas es un gran avance su definición inicial. Partiendo de esta propuesta, podemos discutidas en este foro y en otros espacios que se han abierto para ello.

Las localidades también dicen que la evaluación es subjetiva y que cada maestro debería utilizar sus propios métodos. Es evidente que cuando no hay criterios generales se hacen evaluaciones particulares, que consideramos válidas, pero que, sin embargo, no permiten la comparación con los demás ni remiten a los estándares que se necesitan.

Las localidades dicen que es necesario unificar criterios para la evaluación y que hay que preparar a los docentes para una cultura de la evaluación. Pensamos que los docentes, en la medida que reciban los resultados, van a tener una herramienta magnifica para evaluar su acción, para evaluar la acción de su institución y esto es precisamente es el primer paso hacia la construcción de una cultura de la evaluación.

Es preciso romper con el concepto de que la evaluación está relacionada con el castigo. Aquí no se va a castigar a los niños, no se va a castigar a los docentes, no se va a castigar a las instituciones. Realmente, el proceso educativo está en manos de la comunidad educativa, a ésta se le van a señalar las diferencias que hay entre lo que se quiere lograr y lo que se está logrando. La educación es una responsabilidad de todos y por eso tenemos que evaluarla y mejorarla. Creemos que cuando todos veamos el proyecto funcionando, vamos a convencernos de que la evaluación está ligada al progreso y al mejoramiento de la educación.

Otro punto expresado por las localidades es la ausencia de relación entre el PEI y la evaluación. Desde nuestro punto de vista ésta es una relación obligatoria y por ello vamos a tratar de que efectivamente se establezca la conexión: estamos convencidos de que si no ligamos el PEI a los resultados del niño seguiremos teniendo unas listas de necesidades y no unos planes educativos que lancen a las instituciones hacia el mejoramiento de la educación. Nosotros necesitamos que las instituciones del Distrito liguen su PEI a los resultados de la evaluación si queremos que efectivamente la evaluación incida en la calidad.

Finalmente, las localidades señalan que los alumnos no conocen los criterios con los que se les evalúan. Nosotros no solamente queremos que los alumnos los conozcan, también queremos que toda la comunidad educativa los conozca. Abiertamente estamos dando a conocer los criterios, porque sentimos que gran parte de la importancia del proyecto es que todos sepan en qué van a ser evaluados. Como ya lo mencionarnos, no les vamos a decir cómo obtener los logros esperados puesto que ustedes son los expertos y mal haríamos en decirles cómo desempeñar su labor profesional. Lo que vamos a decirles es cuáles son los resultados que espera el Distrito de ellos. Estamos seguros de que conociendo estos resultados ustedes van a hacer sus mejores esfuerzos para generar un impacto en la calidad de la educación. Dejamos en manos de los directivos, de los docentes, de los padres de familia las posibilidades para producir el impacto esperado. Sencillamente vamos a decirles qué queremos de la educación del Distrito, qué suponemos que necesitan lograr todos los individuos del Distrito para desarrollarse en un mundo competitivo y para mejorar su calidad de vida y la comunidad educativa va a contribuir con los "cómos" por medio de los currículos y los PEI.

Estos son nuestros planteamientos. Ahora los invitamos a la discusión de estos puntos. Las experiencias nacionales e internacionales que se van a presentar en este foro enriquecerán sus proyectos. Estamos seguros de que mañana, durante el desarrollo de los paneles, se van a suscitar discusiones muy productivas que les permitirán relacionar lo que estamos diciendo con su experiencia individual y con las experiencias de otros.

Muchas gracias.

TENDENCIAS INTERNACIONALES EN EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

MARGARITA PEÑA BORRERO
Doctora en Educación, Directora Ejecutiva
de la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, CORPOEDUCACION

En el panorama internacional, el tema de los sistemas de evaluación de la calidad está asociado a un creciente interés por los resultados de la educación. Este interés, a su vez, tiene que ver con que el hecho de que los indicadores que antes se utilizaban para mirar el desempeño de un sistema educativo ya no son suficientes. Indicadores como la evolución de la matrícula, la cobertura, la repitencia, la deserción, entre otros, parecen no abarcar completamente la problemática de la calidad del servicio educativo. Una mejor educación no sólo resulta de que los niños asistan a la escuela 0 asistan por más tiempo. Los esfuerzos que se hacen para que los niños ingresen y permanezcan en el sistema educativo sólo tienen sentido si ellos salen de él formados como ciudadanos competentes.

Estos planteamientos tienen su origen en la Declaración Mundial de Educación para Todos, de acuerdo con la cual existen unos requerimientos de aprendizaje básicos o herramientas esenciales para aprender, a las que todos deben tener acceso:-la lectura, la escritura, la expresión oral, el calculo, la solución de problemas y los valores necesarios para mejorar la calidad de vida y tomar decisiones fundamentadas. Para que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo germino de los individuos y de la sociedad en su conjunto, es indispensable que éstos adquieran dichos conocimientos. Difícilmente podría encontrarse una definición más concisa y poderosa de lo que realmente se busca con el esfuerzo de la educación básica. En esta declaración están formuladas las dimensiones centrales del proceso educativo: los conocimientos, las habilidades, los contenidos y los valores. Todas estas dimensiones son necesarias no solamente para desempeñarse como ciudadanos sino que constituyen el fundamento para la inserción en el mundo laboral.

En principio, para saber si los ingentes esfuerzos que se hacen en educación tienen los resultados esperados en términos del aprendizaje de los estudiantes es necesario hacer evaluaciones. En muchos países, la necesidad de contar con información unificada sobre los resultados del sistema educativo ha conducido a crear sistemas de evaluación siempre, o casi siempre, de carácter nacional o regional, que den cuenta del estado de la educación a nivel agregado. Obviamente, estas evaluaciones no sustituyen la práctica evaluativa que se da permanentemente en las aulas. Más bien, proporcionan un referente externo común de cómo podrían producirse las evaluaciones en las escuelas y en ningún momento niegan que haya aspectos que la escuela debe evaluar por su cuenta, Estos sistemas simplemente seleccionan algunos indicadores clave y, de ninguna manera, pretenden evaluarlo todo.

¿Qué se quiere con los sistemas de evaluación de resultados? En primer lugar, obtener información sobre el desempeño global del sistema educativo a partir del agregado de desempeños individuales, medidos con distintos tipos de instrumentos. En segundo lugar, indagar por las condiciones en que tales aprendizajes se dan e identificar obstáculos, oportunidades y posibilidades de intervención desde la política educativa. En tercer lugar, hacer comparaciones en el tiempo y en el espacio en función de parámetros comunes. Por último, proporcionar información al público y fomentar la participación cualificada de los distintos actores de la comunidad educativa en los resultados de su sistema. Obviamente, hay variaciones de país a país, pero de manera general podría decirse que estos propósitos son comunes a todos los sistemas de evaluación de la calidad.

En lo que toca a la justificación que respalda los sistemas de evaluación, hay dos puntos que vale la pena destacar. Lo primero es que, con la descentralización, se ha dado autonomía a los establecimientos educativos y esto hace imperativa la implementación de sistemas unificados de información sobre los objetivos que deben cumplir como parte de un sistema educativo nacional o regional. Frente a la posibilidad o riesgo de que se dispersen los objetivos aparecen los sistemas de evaluación, cuyo propósito es prestar atención a los establecimientos que deben

cumplir unos objetivos previamente acordados. El segundo aspecto tiene que ver con las nuevas demandas de información y de rendición de cuentas, en las cuales intervienen varios actores: el usuario directo que quiere saber qué pasa con sus hijos en la escuela, ya que la asistencia no se considera suficiente por sí misma; el sector productivo (los empleadores) y la sociedad en su conjunto que necesitan información sobre lo que sucede en el sistema educativo, dados los vínculos entre educación y desarrollo social; y el sector de los financiadores de la educación, cuyo interés tiene que ver con sus expectativas sobre los rendimientos de los recursos que invierten en educación.

¿Qué se evalúa? En este punto, es pertinente aclarar que los sistemas de evaluación de la calidad de la educación no tienen nada que ver con los sistemas de exámenes nacionales, como los que aplica el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES en Colombia. Estos exámenes nacionales son pruebas individuales de selección y, como tal, sus propósitos son distintos, esto es, seleccionar a individuos y certificar, con base en un puntaje, si adquirieron unos conocimientos que les permitan ingresar, por ejemplo, a determinadas carreras universitarias. Por su parte, los sistemas de evaluación operan con base en pruebas diagnósticas que operan sobre una selección de indicadores que dan cuenta de los resultados que la sociedadle exige al sistema educativo. Los criterios para esta selección son de tipo político (lo que es relevante de acuerdo con los propósitos de la educación) y técnico (lo que es posible en función del desarrollo de metodologías e instrumentos).

Atendiendo a esto, todos, o casi todos, los sistemas de evaluación miden el logro cognitivo, lo que aprenden los estudiantes, en las áreas centrales del currículo, esto es, el lenguaje y la matemática. Esta selección no sólo obedece a lo que técnicamente es más fácil de evaluar sino que apunta a conocer el desempeño de los estudiantes en aquellas áreas que constituyen herramientas para el aprendizaje posterior y sin las cuales ningún niño deberla dejar la educación básica. En algunos casos también se evalúan campos no cognitivos como el desarrollo personal y social, aunque estas evaluaciones han tenido, básicamente, un carácter experimental y, por decirlo de alguna manera, se encuentran en fase de exploración no sólo en Colombia sino en los países que han implantado sistemas de evaluación.

En la mayoría de los paquetes de evaluación de los distintos países también se tienen en cuenta los factores asociados, esto es, aquellas condiciones intra y extra escolares que explican los resultados de los niños. Por supuesto, muchas de ellas tienen que ver con características socio-económicas de los niños y de su familia, sobre los cuales la escuela no puede actuar directamente. Sin embargo, existen factores asociados de otro carácter, sobre los que la escuela sí puede intervenir, y es en ellos donde se ubica la importancia de este tipo de indagaciones. Entre estos factores están las características de los profesores, es decir, lo que éstos tienen en cuanto a capacitación, dedicación, preparación y escuela pedagógica que pueda incidir o mejorar los aprendizajes de los niños, y las características de los centros educativos, esto es, de los espacios donde se mezclan, por así decirlo, las variables que afectan el aprendizaje de los niños.

¿Cómo se evalúa? En casi todos los paises se utilizan pruebas estandarizadas de escogencia múltiple y respuestas cortas, obviamente teniendo en cuenta el volumen de estudiantes que se maneja. Algunos paises, Colombia entre ellos, han buscado incorporar nuevos tipos de preguntas (preguntas abiertas), pero dadas las dificultades propias de su procesamiento, el tipo de pruebas más frecuentemente utilizado sigue siendo el de las cerradas.

¿A quién se evalua? Los instrumentos de logro cognitivo se aplican a estudiantes en edades y grados definidos. En general, se ha evaluado la finalización de un ciclo y un grado intermedio o simplemente la finalización de un ciclo. La naturaleza de *muestra o* de censo de la evaluación y la frecuencia de aplicación de las pruebas dependen de qué es lo que quiere hacer el actor de la política con los resultados. Las muestras son muy útiles para proveer información sobre los resultados a nivel nacional y/o regional en un momento del tiempo y para hacer seguimiento. Permiten identificar problemas a un nivel macro y alertan a los decisores del sistema sobre intervenciones necesarias. Las evaluaciones muestrales también permiten valorar el impacto global de las políticas educativas y promueven el debate documentado. Por su parte, los censos, además de posibilitar todo lo anterior, proveen información sobre los resultados a nivel institucional y dan información de primera mano a profesores, directivos y padres de familia sobre el desempeño de los estudiantes. En todos los casos en que el sistema es censal, hay un objetivo claro de hacer seguimiento a la efectividad escolar.

Donde los sistemas son muestrales, el objetivo es el monitoreo y el seguimiento de la calidad del sistema educativo nacional.

¿Quién evalúa? En todos los casos, la iniciativa de la evaluación es gubernamental, independientemente de que se opere por actores gubernamentales, ministeriales o privados. En la evaluación están involucrados tres componentes: el *diseña de los instrumentos* por parte de organismos especializados; la aplicación y *el procesamiento* de la información recogida, la cual también la hacen organismos especializados, y la *difusión de la información obtenida,* que le compete a quien impulsa la iniciativa. Este último aspecto es, quizás, el que justifica el esfuerzo que se hace por evaluar: si no se produce información inmediata y si esta información no llega a quien tiene que llegar, el esfuerzo en evaluación habrá sido muy interesante para quienes participan en él pero no tendrá consecuencias importantes.

De otro lado, es útil señalar algunos puntos sobre las evaluaciones internacionales, como las de la IEA y la de TIMSS, recientemente aplicada en Colombia. En los últimos años, estas evaluaciones han ganado mucho terreno en las políticas nacionales, toda vez que permiten que los países hagan comparaciones entre los logros de sus estudiantes. Este es un hecho clave que reconoce que sin importar las diferencias, hay un núcleo común de competencias y conocimientos que, en un mundo cada vez más integrado, es indispensable que todos los estudiantes adquieran. Las evaluaciones internacionales son medidas comparables de resultados educativos que se toman simultáneamente en un número de paises. La participación de los países en estas pruebas no es muestral sino voluntaria, es decir, cada Estado paga por ser evaluado de acuerdo con estas pruebas, las cuales tienen carácter no gubernamental. Ni el diseño de los instrumentos, ni el de las muestras, ni la entrega de los resultados le compete en forma directa al gobierno, a no ser que quiera incorporar y proveer información sobre el desempeño del país frente a objetivos educativos comunes internacionales. Estas son pruebas diferentes a aquellas que aplican los sistemas de evaluación, pero también deben tenerse en cuenta a la hora de valorar la calidad de la educación no sólo al interior del país, sino en un contexto internacional.

Antes de terminar, es relevante recordar uno de los planteamientos centrales de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. En sus formulaciones, dicha Misión propone que el cambio que necesita Colombia se dé en el campo del mejoramiento de la calidad educativa y, para ello, plantea la urgencia de fortalecer el Sistema Nacional de Evaluación, de manera que el país cuente con la capacidad de hacer las evaluaciones requeridas y de divulgar y discutir la información obtenida. Nada es más cierto que esto. Si queremos hacer de Colombia un país en el que la educación sea realmente democrática, en el marco de nuestra limitación de recursos, es indispensable evaluar permanentemente la calidad de la educación que nuestros niños y jóvenes reciben, ya que de ello depende que puedan hacerse los ajustes necesarios para que las instituciones respondan con flexibilidad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y, entre todos, podamos construir la sociedad que Colombia exige de cara al nuevo milenio.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A NIVEL INTERNACIONAL

País	Nombre	Objetivos	Escala	Evalúa
Brasil	INEP	Monitoreo y seguimiento del sistema educativo	Muestra censal en nueve Estados	Diferentes niveles y grados del sistema educativo Competencias básicas en matemática, lengua y ciencia
Chile	SIMCE	Monitoreo y seguimiento del sistema educativo nacional y de la efectividad institucional escolar	Censal	Competencias, contenidos básicos en diferentes grados y niveles del sistema educativo
México	Sistema Nacional de Evaluación	Monitoreo y seguimiento del sistema educativo nacional y de la efectividad para el mejoramiento del rezago escolar	Censal	Finalización de primaria y secundaria Competencias en matemática, lenguaje, ciencias y valores
Francia		Monitoreo y seguimiento del sistema educativo nacional y de la efectividad institucional escolar	Censal	Diferentes niveles, ciclos y grados del sistema educativo
Estados Unidos	Sistema Nacional de Evaluación, NAEP	Monitoreo del rendimiento del sistema a nivel nacional y estatal	Muestral	Diferentes grados del sistema educativo
Italia	Sistema Nacional de Evaluación	Monitoreo y seguimiento del rendimiento del sistema educativo		Diferentes grados del sistema educativo
Inglaterra y Gales	Sistema Nacional de Evaluación	Monitoreo y seguimiento del sistema educativo nacional y de la efectividad institucional escolar	Censal	Al finalizar cada uno de los cuatro ciclos (key stages) del sistema educativo
Argentina	SINEC	1993 Monitoreo y seguimiento de la calidad del sistema educativo nacional	Muestral	Diferentes grados y niveles Competencias básicas en lenguaje, matemática y ciencia
		1997 Brindar información sobre la institución y sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos	Censal	Quinto y sexto año Competencias y contenidos en lenguaje y matemática
Colombia	Sistema Nacional de Evaluación	Monitoreo y seguimiento del rendimiento del sistema educativo	Muestral	Grados tercero, quinto, séptimo y noveno de educación básica

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

LA EXPERIENCIA DE EVALUACION CENSAL EN ARGENTINA

MARÍA LUCRECIA TULIC
Ministerio de Cultura y Educación
Argentina

Introducción

Este trabajo contiene algunas reflexiones sobre la necesidad de evaluación de toda política pública, en el convencimiento de que constituye el instrumento de mayor utilidad para los que conducen la gestión de los programas públicos así como para quienes formulan y toman las principales decisiones sobre las políticas. La información suministrada por la evaluación permite aprender de los errores, corregir la ejecución y hacer evidentes las responsabilidades de los funcionarios en relación con los resultados. Desde la perspectiva de las decisiones, la información sirve para fijar los parámetros de las políticas correspondientes y tomar cursos de acción sobre su continuidad, rectificación o supresión. Así mismo, ante la creciente demanda social de información y de rendición de cuentas, proporciona los indicadores indispensables para mostrar la transparencia de las acciones de gobierno.

La instalación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC) en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina se constituye en una experiencia única sobre la factibilidad del monitoreo y la evaluación de una porción de las políticas públicas como es la política educativa. Desde el punto --de vista de la política educativa, un sistema de evaluación que produce información periódica, sistemática y fiable, permite la fijación de los estándares de calidad que la educación debe lograr desde un conocimiento preciso y progresivo de la realidad en que opera y medir la distancia entre los resultados propuestos y los efectivamente obtenidos. El desafío es diseñar y ejecutar políticas eficaces que acorten esta brecha, para 10 cual resulta imprescindible nutrir esta tarea con información objetiva proveniente de la evaluación sobre los rendimientos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Evaluar significa realizar valoraciones a partir de una información significativa y contrastada con el objetivo de llegar a conclusiones válidas y confiables sobre los efectos y consecuencias de la acción desarrollada para poder mejorarla. En este sentido, representa un momento reflexivo inherente a todo proceso de acción lógica. La evaluación es inherente a toda la actividad humana. Cualquier transformación requiere, como paso previo, la reflexión sobre los aciertos y errores de la práctica anterior.

Las políticas públicas no están exentas de este proceso y es a través del mismo que es posible aumentar la eficiencia en la utilización de recursos y la eficacia de los programas y proyectos. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de incorporar definitivamente la evaluación como una parte constitutiva en el diseño y ejecución de las políticas públicas. En el campo social, la misma adquiere trascendental importancia, ya que es el instrumento que garantiza la equidad.

La preocupación por la eficiencia y la eficacia de las políticas públicas constituye un hecho más o menos reciente en América Latina, y en particular en Argentina, coincidente con los procesos de democratización y de transformación centrada en el crecimiento económico acelerado y sostenido en que se involucraron los países de la región. Dichos procesos han exigido, en primer lugar, cambios en la naturaleza y el rol del Estado. Reducir la discusión sobre la concepción del Estado a una cuestión de tamaño ha resultado una verdadera trampa. Aquello que es necesario redefinir es el rol que debe cumplir el Estado en este proceso histórico y cómo dotarlo de la capacidad de gestión suficiente para llevarlo a cabo con eficiencia y poder transformar las políticas de gobierno en verdaderas políticas de Estado que administren para todos lo que es necesario al bien común. En este sentido, también debe señalarse el rol que le compete al Estado en la fijación de los estándares de calidad de los servicios a los que la sociedad tiene derecho y debe aspirar a recibir. Por lo tanto, la evaluación de las políticas se convierte en un proceso complejo que conjuga metas y estándares (Dwyer, C. 1997). Las políticas públicas deben tener continuidad, trascender los gobiernos de los distintos partidos y garantizar su ejecución eficiente y efectiva como única manera de pensar la gobernabilidad a las puertas del siglo XXI.

LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Paralelamente a la ampliación de la cobertura de los sistemas educativos fue apareciendo el problema de la calidad de la enseñanza, ya que se constató que acceso y aprendizaje no son sinónimos puesto que la universalización de la enseñanza no trajo aparejados todos los beneficios esperados. El deterioro de la función específica del sistema educativo, esto es, distribuir conocimiento socialmente significativo en términos culturales, políticos y productivos, se debe a múltiples causas, entre las que merecen resaltarse:

- Inadecuación de las prácticas pedagógicas e institucionales a las características de los nuevos destinatarios sociales incorporados al sistema.
- Obsolescencia de los contenidos impartidos por el sistema en relación con los cambios en el entorno económico y social.
- Palta de adecuación de las modalidades de organización y gestión de los sistemas educativos al cambio de escala de los mismos.
- Deterioro de la inversión estatal en educación e insuficiencia de los recursos materiales para atender a un contingente cada vez mayor de educandos.
- Inexistencia de políticas orgánicas y consistentes de capacitación, profesionalización y jerarquización del cuerpo docente.

La preocupación esencial por este vaciamiento de contenidos del sistema educativo reside en la conciencia acerca de la importancia crucial que el conocimiento tiene en la actualidad y tendrá aún más en las sociedades del futuro. La evaluación adquiere una importancia estratégica central para la política educativa si se asumen los siguientes principios:

- De la calidad de la formación de las personas dependen en buena medida las posibilidades de desarrollo económico y social de un país.
- Existe una marcada pérdida de centralidad del acceso al conocimiento como función primordial de los sistemas educativos.
- El desafío es que las instituciones escolares no queden relegadas a un rol de guarderías que cuidan de los niños y jóvenes mientras sus padres trabajan.
- Para los sectores más desfavorecidos de la sociedad las escuelas no deben reducirse a ser un espacio de asistencia social al que se recurre únicamente en busca de alimentación o atención sanitaria.
- El cambio producido en la percepción social de la educación, en el que su contribución al desarrollo y su carácter de inversión vuelven a ser puestos en primer plano, la tendencia a la homologación de los sistemas educativos como consecuencia de la integración creciente de los países en entidades supranacionales, los cambios producidos en la administración y gestión de los sistemas educativos y los efectos derivados de la redistribución de competencias en materia educativa entre las diversas administraciones (central, regional y local) que tienen lugar en diversos paises, sumados a la preocupación creciente por la mejora de la calidad educativa, son todos factores que inciden en favor del aumento en el interés por la evaluación del sistema educativo como un instrumento adecuado para la elaboración y el seguimiento de las políticas educativas.
- En el mismo sentido, el sistema educativo no escapa al reclamo de transparencia por parte de los ciudadanos frente al sector público. En efecto, las sociedades demandan de manera creciente información acerca de la utilización de los recursos invertidos en educación así como de los logros obtenidos. Estas demandas se cristalizan en los centros docentes, en las escuelas, que son las más cercanas al ciudadano y donde la educación se transforma en práctica educativa. La percepción que habitualmente tenemos de la escuela es, tal como lo expresara Miguel Angel Santos (1995), la de una caja negra donde "entran los alumnos con un caudal de saber [. . .] y de la que salen con otro bagaje. No se conoce qué pasa dentro de ella: cómo se produce el aprendizaje y qué tipos de procesos se dan en la actividad interna". Es frente a esta incertidumbre que cobra mayor importancia la demanda de transparencia que redunda en la necesidad de ofrecer información contrastada acerca de los procesos y los resultados escolares.

En este contexto se enmarca el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación en la República Argentina.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

El alto grado de insatisfacción de la población con los aprendizajes realizados en el sistema educativo fue expresado por distintos sectores de la sociedad como reacción a la falta de respuesta de las instituciones educativas ante los requerimientos del mundo moder-

no. La educación tenía el incómodo privilegio de ser ubicada en las encuestas como uno de los principales problemas del país, dato que se corroboró con los resultados del Primer Operativo de Evaluación de Logros de Aprendizaje realizado en 1993. De allí en adelante, mejorar la calidad del sistema educativo se convirtió en un objetivo prioritario, asentado en un diagnóstico preciso acerca de las debilidades y fallas del sistema.

A partir de 1993, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Federal de Educación, el Ministerio de Educación inicia el proceso de construcción e instalación del Sistema Nacional de Evaluación con el objeto de generar, en forma sistemática, información relevante y calificada sobre la marcha del sistema educativo en su conjunto. El Sistema Nacional de Evaluación se constituye en el seno de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, en la Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad, donde se ubica la coordinación general del mismo y se establecen los criterios para el desarrollo de las acciones de evaluación. A su vez, en cada una de las jurisdicciones o provincias existe una unidad de incipiente desarrollo dedicada a coordinar con el Ministerio de Educación los aspectos técnicos y operativos de las acciones del sistema de evaluación.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC)

OBJETIVOS Y METAS

En el contexto de la aplicación de la Ley Federal de Educación, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa adquiere una importancia estratégica porque responde directamente al énfasis en la calidad. Además de ello, el Sistema Nacional de Evaluación tiene un importante papel en relación con los demás ejes de la transformación educativa, en la medida en que:

- Monitorea en forma periódica, produciendo información comparable a nivel nacional que es de vital importancia para la integración y articulación del sistema, pues permite detectar oportunamente los procesos de segmentación y diferenciación excesiva entre las distintas jurisdicciones.
- Fortalece el proceso de descentralización porque aporta información relevante a cada jurisdicción sobre su situación educativa en el contexto nacional.
- Proporciona información indispensable para la formulación de políticas compensatorias y de equidad, en la medida en que permite identificar adecuadamente los sectores del sistema en peor situación, asignar recursos especiales hacia los sectores más desfavorecidos y evaluar el impacto, en términos de aprendizaje, de las políticas compensatorias implementadas.
- Permite cualificar la participación de los diversos actores involucrados en la gestión de la actividad educativa, aportándoles información relevante y permanente sobre su desempeño.

La progresiva implementación e institucionalización de un sistema nacional de evaluación está orientada por los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar estrategias, indicadores e instrumentos para la producción de información pertinente acerca de la calidad del sistema educativo.
- Producir y suministrar a las diversas Secretarías del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y a los Ministerios de Educación Jurisdiccionales, información sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos, particularmente el nivel de dominio de los contenidos curriculares mínimos comunes a toda la nación y las variables institucionales y socioculturales asociadas a ellos, para retroalimentar los procesos de planificación y toma de decisiones.
- Producir y proveer a los directivos y docentes en cada establecimiento escolar información sobre los aprendizajes alcanzados por sus alumnos y las variables institucionales y socioculturales asociadas, para que puedan evaluar y reformular sus estrategias y modalidades de acción pedagógica.
- Brindar a las familias de los estudiantes información sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por sus hijos, de modo tal que puedan ejercer un sano control sobre la calidad del servicio que reciben.
- Producir y proporcionar a centros académicos y oficinas de planeamiento educativo información pertinente para la evaluación del impacto de programas compensatorios y de innovación educativa.
- Producir y suministrar a la Secretaria de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y a los Ministerios de Educación Jurisdiccionales información sobre la calidad de la formación docente.
- Brindar apoyo técnico a las Ministerios de Educación Jurisdiccionales en el desarrollo y fortaleci-

miento de sus propios equipos técnicos para la evaluación de la calidad de la educación en su jurisdicción.

- Promover la realización, a partir de la información producida, de los estudios e investigaciones que se consideren pertinentes a efectos de generar modelos explicativos y líneas de intervención sobre los principales problemas detectados.
- Formular recomendaciones de políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

ESTRATEGIAS DE VIABILIDAD DEL SINEC

No sólo para la creación sino para la progresiva consolidación del Sistema Nacional de Evaluación como instrumento central de las políticas educativas de la Nación se hace ineludible la construcción permanente de un conjunto de estrategias que aseguren su viabilidad en tres aspectos básicos: el político, el orgánico institucional y el técnico.

La viabilidad política

En este sentido es necesaria la construcción de consensos a nivel nacional en lo referente a la evaluación de la calidad. Este acuerdo debe darse en dos niveles: por un lado, entre las autoridades políticas y educacionales, nacionales y jurisdiccionales de manera que se asegure la continuidad del SINEC más allá de los vaivenes partidarios y por otro entre los cuadros de conducción polftico-técnica de los Ministerios de Educación Provinciales para lograr acuerdos que permitan delinear la acción del SINEC: áreas de aprendizaje que se van a evaluar, indicadores educativos y socioculturales, carácter censal o muestral de la evaluación, etc. y, en un futuro, el procesamiento por parte de las jurisdicciones. Del mismo modo, cobran fundamental importancia los acuerdos logrados con el fin de difundir la información producida que aseguren el efectivo uso de la información por parte de los actores involucrados en las decisiones relativas al mejoramiento de la educación así como para viabilizar el debate público sobre la calidad educativa.

La viabilidad orgánico institucional

El eje de esta estrategia es el fortalecimiento de las unidades jurisdiccionales de evaluación. Para ello es necesaria la capacitación de sus técnicos responsables con el fin de que las mismas acumulen progresivamente experiencia en materia de producción, análisis y difusión de información. El objetivo central es ir logrando que las unidades jurisdiccionales incrementen su capacidad para asumir mayores responsabilidades en la implementación y en el procesamiento de información de la evaluación para incluir contenidos específicos derivados de las necesidades de la política educativa provincial, para realizar análisis e investigaciones sobre la calidad educativa de su jurisdicción y para desarrollar estrategias eficaces de difusión de la información. En este sentido se realizan misiones de asistencia técnica a las provincias que lo requieran a la vez que una parte importante de las actividades del SINEC está constituida por la organización de instancias de capacitación.

La viabilidad técnica

La institucionalización del SINEC demanda la conformación de equipos técnicos especializados responsables de la confección definitiva de los instrumentos que se aplican en cada operativo y del análisis de la información. Los informes contienen recomendaciones de políticas y acciones para mejorar la calidad del sistema en el área específica de que se trate.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La estrategia metodológica adoptada es cuantitativa, pues tiene como objetivo medir el rendimiento de los alumnos por medio de pruebas de conocimiento especialmente construidas y correlacionar dicho rendimiento con variables que se refieren al sistema educativo y a características de los alumnos y su medio familiar. Así mismo, esta metodología permite la construcción de perfiles descriptivos de docentes, de alumnos y de estilos de gestión y de participación de la familia en el proceso de aprendizaje. El sistema elegido consiste en la recolección periódica de información acerca de los logros en materia de rendimiento académico obtenido por los alumnos en algunas áreas del conocimiento.

Desde 1993 anualmente se lleva a cabo una evaluación a los alumnos de ultimo año de los niveles primario y medio en la áreas de matemática y lengua por considerar a éstas las disciplinas centrales en el proceso de estructuración de los conocimientos. En 1994 comenzaron a introducirse variantes relacionadas con las áreas y los grados o anos evaluados con el objeto de ampliar el conjunto de la información producida. Desde 1995 la inclusión de la evaluación para tercer grado y segundo año tiene por objeto

iniciar un proceso de acompañamiento estrecho a la puesta en marcha de la nueva estructura del sistema educativo y de este modo producir información vinculada con el rendimiento de los alumnos al final de cada uno de los ciclos de la EGB. En ese año se introduce la evaluación de ciencias sociales y naturales. En 1997, además de la medición ordinaria, se realiza una evaluación censal de finalización del nivel medio, con el fin de obtener información sobre las competencias adquiridas por los estudiantes en su paso por la educación secundaria. Los cuestionarios complementarios aplicados a docentes, directivos y alumnos han permitido el estudio de los factores de efectividad en el aprendizaje.

LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE CONSENSO

Para llevar a cabo las acciones de evaluación se elaboran pruebas de conocimiento que recogen información sobre el nivel de logro alcanzado por los alumnos de un determinado grado o año en las áreas del conocimiento. Las pruebas se elaboran sobre la base de un análisis detenido de los contenidos considerados centrales y básicos en cada una de las áreas o disciplinas. En forma complementaria se administran cuestionarios a los alumnos, a los docentes, a los directores y a las familias de los alumnos. Por medio de ellos se revela información vinculada con la historia académica de los alumnos, las expectativas docentes respecto de los alumnos, las formas de organización del trabajo docente, las formas de organización del trabajo en la escuela en su conjunto, etc. Esta información tiene por objeto describir algunas recurrencias 0 características comunes que contribuyan a identificar y explicar algunas variables que inciden en el rendimiento académico de los alumnos, es decir, identificar los factores de efectividad y de este modo completar la información producida con la administración de las pruebas.

EL PROCESO DB CONSTRUCCIÓN

En encuentros nacionales y regionales se acuerda con las jurisdicciones una tabla-base para cada uno de los cursos que establece el punto de partida para construir el conjunto de las pruebas que se aplican. Estas tablas incluyen los contenidos y las competencias básicas o mínimas que se tendrán en cuenta así como la cantidad de ejercicios (ítems) que se incorporarán para cada una de ellas. Para la elaboración de las pruebas un equipo técnico de especialistas del Ministerio de Educación consulta los diseños curriculares vigentes en cada una de las provincias y en Buenos Aires y la producción editorial de mayor circulación destinada a docentes y alumnos. En función de esa revisión se seleccionan los contenidos y competencias de las diferentes disciplinas que se van a evaluar. Los diseños curriculares y la producción editorial deben cumplir las siguientes condiciones: ser centrales desde el punto de vista de la disciplina, estar presentes en todas las jurisdicciones, tener alta probabilidad de haber sido enseñados, tener la posibilidad de ser evaluados en forma escrita y masiva. En función de los acuerdos y consensos se arma la estructura básica de las pruebas y los ítems que las compondrán.

LA EVALUACIÓN DE FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ESCOLAR

La simple medición de los rendimientos alcanzados por los alumnos no concede por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento. Se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel y distribución de los aprendizajes, es decir, se requiere identificar los factores del rendimiento escolar ya que esto permite evaluar políticas y programas con una base de información objetiva así como promover el compromiso y la participación de los diversos actores del sistema. La búsqueda de los factores asociados al rendimiento escolar puede conducir también a la identificación de las características de las escuelas eficaces, que incluyen su estructura, su gestión y su práctica pedagógica. Por eso, los operativos de evaluación de la calidad no sólo se proponen la medición de los rendimientos mediante pruebas de conocimiento sino que arrojan, mediante la aplicación de cuestionarios a directores, maestros, alumnos y sus familias, otro tipo de información que permite conocer características de la escuela, de la sección donde se tomó la evaluación, del docente, del alumno y su familia.

El objetivo de identificar los factores que inciden en el rendimiento escolar es, antes que nada, definir el terreno en que la acción de gobierno podría mejorar la calidad. Esto lleva a clasificar los factores que afectan el rendimiento de los alumnos. Los primeros constituyen el campo de acción de la política educativa. Los principales resultados de los estudios que

correlacionan las características de los diferentes actores, del grupo de alumnos y de la escuela con los rendimientos académicos acusan evidencias empíricas sobre supuestos existentes acerca de los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes y la magnitud e intensidad de dicha relación.

INFORMACIÓN PRODUCIDA

A partir de las acciones del Sistema Nacional de Evaluación se produce la siguiente información:

- Sobre el rendimiento académico de los alumnos para el conjunto del país y de cada una de las jurisdicciones en las diferentes áreas del conocimiento.
- Sobre los contenidos y competencias que presentan mayor dificultad en cada una de las áreas para el conjunto del país y de cada una de las jurisdicciones.
- Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de aquellos contenidos que presentaron mayor nivel de dificultad en las evaluaciones.
- Perfil descriptivo de docentes, alumnos y modelos de gestión escolar asociados con el rendimiento escolar.

USOS DE LA INFORMACIÓN PRODUCIDA MEDIANTE LA EVALUACIÓN

La información producida mediante la evaluación está directamente relacionada con los procesos, los resultados y, en sentido amplio, con el gobierno de los sistemas educativos. Esto resulta crucial para el propio sistema porque puede transformar esta información diagnóstica en instrumentos de politica. Igualmente, resulta decisivo aplicar esa información a otros usos que cabe concebir como externos, esto es, fuera de los estrictos límites de los sistemas educativos.

Usos internos

La primera utilidad de la evaluación de los sistemas educativos es que proporciona información significativa para contribuir al monitoreo y eventual reorientación de políticas educativas. Ello implica utilizar la información adecuada para los procesos de toma de decisiones o para la reconsideración, cuando sea oportuno, de otras decisiones ya tomadas y que la nueva información cuestiona. El gobierno de los sistemas educativos no puede basarse más en informes retóricos 0 en meras visiones impresionistas. La complejidad de los procesos de toma de decisiones exige imprimir racionalidad a todo el proceso de gestión y para esto es fundamental contar con información válida y confiable. En este sentido, es posible destacar algunos posibles usos internos de la evaluación en relación con la politica y la administración educativa.

- EN RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La evaluación se ha convertido en un instrumento critico tanto para el gobierno y conducción de los sistemas educativos como para, más particularmente, el seguimiento y la puesta en práctica de reformas educativas,

a. *Gobierno y conducción de los sistemas educativos*

Más allá de la función de diagnóstico, que se corresponde con la necesidad interna del propio sistema educativo de generar un informe de situación sobre procesos y resultados, la evaluación también obedece a criterios de control de calidad y eficacia de las políticas adoptadas, es decir, evaluaciún de políticas públicas. La realización de análisis sistemáticos en función de los objetivos de politica educativa claramente enunciados provee una base coherente para orientar el sistema educativo hacia el logro de dichos objetivos y para urgir las intervenciones que sean necesarias.

b. Monitoreo y evaluación de reformas educativas

Las tareas de gobierno y conducción de los sistemas educativos incluye el seguimiento y la evaluación de políticas y reformas educativas. Buena parte de las políticas educativas comprende procesos complejos de reforma estructural, organizativa o curricular. Estos procesos se abordan en general, en tres fases que corresponden al examen de alternativas, a la puesta en práctica de proyectos piloto 0 experimentales y, finalmente, a la generalización de la reforma. En estas tres fases la información suministrada por los procedimientos de evaluación es crucial para la toma de decisiones, con aplicaciones no sólo pedagógicas sino también políticas, sociales y económicas e, igualmente, para difundir los logros y problemas suscitados por la reforma en curso.

- EN RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

a. Diagnóstico y análisis

La evaluaciún es un mecanismo privilegiado para la obtención de información significativa sobre el estado de la educación, sus niveles y modalidades en un momento determinado. Se trata, en suma, de res-

ponder a cuestiones relativas a qué es lo que sucede y sugerir, por medio de la interrelación entre variables, por qué sucede. Así, por ejemplo, conocer los niveles de rendimiento escolar en distintos grados y analizarlos por zonas o regiones cobra sentido cuando deviene un instrumento que estimula la mejora de la calidad.

b. Base para la toma de decisiones

Con cierta frecuencia la puesta en práctica de políticas educativas y los sucesos que se desencadenan plantean alternativas y opciones para cuya resolución se hace imprescindible tomar en consideración los datos aportados por los sistemas de evaluación, encaminados precisamente a iluminar el proceso de toma de decisiones. Sólo si un sistema educativo dispone de mecanismos estables y continuados de evaluación podrá generar información útil para alumbrar alternativas de modo rápido y fiable.

c. Investigación

La existencia de datos acumulados sobre el comportamiento de los sistemas educativos y sus resultados permite ofrecer un banco de información actualizado de todas las jurisdicciones para los investigadores de la educación,

d. Prospectiva

Anticipar las necesidades futuras es una de las grandes preocupaciones de los políticos y los administradores de la educación. Las proyecciones y los estudios prospectivos sólo tendrán visos de seriedad si se apoyan en un sistema coherente y fiable de información sobre el sistema educativo. En los años 90 ya no basta con poner el acento en la evolución de la demanda cuantitativa de educación. Igualmente se precisa anticipar de que modo se comportarán los flujos del sistema y cuál será la previsible evolución en términos de resultados cuantitativos y cualitativos.

usos externos

- **PRODUCCIÓN DE UN SISTEMA DE VARIABLES E INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Se trata de la sistematización de información construida según variables e indicadores relevantes acerca del funcionamiento del sistema educativo. En general, existen sistemas de información que dan cuenta de una parte del funcionamiento del sistema educativo, como es la información socio-educativa básica (cobertura, retención, desgranamiento, sobreedad, tasa de pasaje, etc.), pero aun no se dispone de información sistemática sobre la efectividad de las acciones de la escuela en el terreno sustantivo: el pedagógico. La información sobre el rendimiento académico, las características institucionales que inciden en el rendimiento, el perfil docente, el modelo de gestión escolar, etc., constituyen el resultado por excelencia del sistema de medición.

- **PRODUCCIÓN DE MATERIAL DE DIFUSIÓN**

Desde el proceso mismo de instalación, se recomienda la producción de material que permita conocer en forma sintética y masiva las características del sistema y que comunique a los diferentes actores de la comunidad educativa los procedimientos y productos esperados del sistema de medición. En síntesis, es necesario promover la producción de material de apoyo para las distintas fases y procesos que abarca la medición. Se trata de que esta información también esté a disposición de las familias, los medios de comunicación social o las organizaciones sociales, con lo que no siempre se da la necesaria sintonía ni en los fines ni en los medios. Disponer de datos contrastables, fiables y válidos sobre los procesos y resultados educativos puede convertirse en un mecanismo de gran fuerza y legitimidad no sólo para informar a la opinión pública sino, incluso, para transformar actitudes y sesgos en juicios posteriores al conocimiento e interpretación de datos objetivos.

En una época de escasez de recursos tampoco está de más sugerir que las inversiones educativas se traduzcan en logros efectivos. Sin embargo, esto no debe hacerse sólo por un mero cambio en el modo de proceder en lo que respecta a la gestión de los recursos públicos, que tiende ahora a privilegiar la eficacia, la eficiencia y la economía acaso por encima de otros criterios, sino porque la fe que anos atrás se tema en la inversión en recursos humanos como motor de desarrollo se ha convertido en una certeza demostrable. Ahora bien, este argumento pierde fuerza ante la opinión pública, ante los medios de comunicación o ante los restantes miembros de un gobierno cuando no se pueden presentar datos y resultados fehacientes. Esta última consideración que alude al valor estratégico de la educación para el desarrollo del propio país debe hacerse desde la pluralidad de opciones, pero es obligación de las administraciones educativas suministrar informaciones significativas que alumbren y enriquezcan estos debates.

El empleo estratégico de la información requiere de una especial sensibilidad hacia la educación. Cuanto pueda ganarse con mucho esfuerzo gracias ala evaluación puede perderse en un momento si la presentación de resultados no se reviste y acompaña del debido respeto hacia aquellos aspectos, ricos y variados, de los procesos educativos, a los cuales los instrumentos de evaluación proporcionan una ligera aproximación. No debiera olvidarse quelas cifras y los datos sólo permiten entrever la complejidad de la interacción áulica en la que intervienen primordialmente las relaciones humanas que en su seno y entorno se desarrollan.

ACCIONES REALIZADAS DESDE EL SINEC EN DIFUSIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE EVALUACIÓN

El Ministerio de Cultura y Educación tiene como propuesta estratégica la transformación del sistema educativo y es en cumplimiento de ese objetivo que el SINEC, desde el operativo de 1993, realiza una serie de actividades entre las que la elaboración y difusión de material metodológico para la enseñanza constituye uno de sus principales instrumentos. Para la elaboración de las *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza,* dirigidas a los docentes que enseñan en las escuelas de nivel primario y medio en el país, la Dirección Nacional de Evaluación ha convocado a especialistas de renombre en las diferentes disciplinas. Su objetivo, además de presentar los resultados alcanzados por los alumnos en las pruebas de evaluación, es orientar en la interpretación de los mismos y plantear algunas alternativas metodológicas para la enseñanza de aquellos contenidos que mostraron mayor dificultad. Se espera que esta información sea utilizada tanto para mejorar y facilitar la enseñanza en el aula, como para contribuir a la capacitación docente y orientar la acción de otros actores del sistema: directores, supervisores y técnicos.

En las *Recomendaciones* de los años 1994 y 1995, cada uno de los cuatro cuadernillos elaborados (lengua, séptimo grado; matemática séptimo grado; lengua quinto año y matemática quinto año) toma en consideración los ítems que presentaron mayor dificultad en las pruebas respectivas y expone la información organizada de la siguiente manera:

- Se transcribe el ítem tal como fue presentado a los alumnos.
- Se consignan los resultados obtenidos en términos de porcentaje de respuestas correctas a nivel nacional (grado de dificultad) y el comportamiento de las opciones errúneas del ítem.
- Se indica la competencia, contenido y operación requerida y evaluada por el ítem.
- En el apartado "Análisis de la opción correcta" se desarrollany explican las estrategias cognitivas más importantes que los alumnos tuvieron que poner en juego para resolver exitosamente el ítem.
- En el apartado "Análisis de los distractores" se exponen algunas hipótesis explicativas de los errores evidenciados en la elección de las opciones no correctas.
- En la parte dedicada a la "Dificultad identificada" se analizan las fallas más significativas que se han producido en la construcción del conocimiento evaluado.
- En las "Consideraciones didácticas" se plantean algunos principios fundamentales para la enseñanza del contenido evaluado por el ítem, así como aportes conceptuales desde la disciplina.
- Finalmente, en "Actividades sugeridas" se proponen algunas estrategias metodológicas para el trabajo con los alumnos.

Este material lo han recibido todas las escuelas del país para ser utilizado por los docentes que enseñan matemática y lenguaje en el último año de los ciclos primario y medio.

Con una concepción diferente se trataron los contenidos que presentaron dificultad en el Operativo de 1995. En ese caso, se consideraron aquellos que de forma recurrente aparecieron en todos los cursos y niveles evaluados. Se editaron cuatro volúmenes referidos: lengua de tercer año a quinto de media, matemática de tercer ano a quinto de media, ciencias sociales para sexto y séptimo ano y ciencias naturales para sexto y séptimo ano.

Las *Recomendaciones metodológicas* que se han elaborado no pretenden ser innovadoras sino sistematizar los problemas detectados e indicar estrategias didáctico-pedagógicas para abordarlos en el aula. Si bien no se ha recibido ni programado una respuesta sistemática de los docentes al material enviado, se han recabado informalmente opiniones favorables de supervisores y docentes que permiten afirmar que la herramienta concebida es valida. También el impacto de la evalua-

ción y de las -acciones remediales ha podido observarse en diversos ámbitos en los que se han asumido conceptos, criterios, vocabulario y técnicas provementes de este proceso, que hasta entonces no eran habituales. Tal es el caso de la aparición en textos escolares de la organización de los contenidos por competencias o la utilización de los ítems de respuesta múltiple, como los incluidos en las pruebas de conocimiento, para realizar ejercitaciones 0 ejemplificaciones.

De la primera serie de las *Recomendaciones se* han distribuido a 25.000 escuelas primarias de todo el país una cantidad de cuadernillos acorde con el tamaño de cada escuela para la enseñanza de lengua y de matemática y a 6.200 escuelas de nivel medio una cantidad proporcional al tamaño de cada escuela también para la enseñanza de lengua y de matemática. De la segunda serie de las *Recomendaciones se* entregaron a cada una de las escuelas primarias (25.000) y de nivel medio (6.200) de todo el país los cuatro cuadernillos correspondientes a lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, en una cantidad acorde con el tamaño de cada escuela.

A partir de 1996 y con el fin de promover el mejoramiento de la calidad mediante la implementación de prácticas innovadoras en la gestión institucional comienzan a diseñarse y ensayarse acciones sistemáticas orientadas a capacitar a supervisores y directores en el uso y aprovechamiento de la información de evaluación. Para ello se ha preparado un conjunto de materiales: un manual de estrategias para el uso e incorporación de la información de evaluación destinado a supervisores, *Evaluación y uso de la información, y* un módulo para directivos: *La evaluación, una herramienta para mejorar la calidad de la institución.* Con ellos se realizaron en varias provincias encuentros de capacitación destinados a supervisores de todos los niveles de sistema con el fin de generar un esquema de gestión centrado en la toma de decisiones a partir de los distintos tipos de información producidos por la evaluación.

En 1998 se encara la Estrategia Global de Devolución Directa de la Información de Evaluación del Primer Operativo Censal de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario, entre la Dirección Nacional de Evaluación y la Coordinaciones de Evaluación de cada Provincia, financiada en parte por el Ministerio Nacional. Para este proyecto se elaboró el siguiente material de apoyo:

- En soporte informático: a. Un diskette con la devolución de la información de resultados del rendimiento de los alumnos por área, por competencia y por ítem, organizados a nivel de país, provincia, departamento, estrato, institución y alumno, b,. Un CD ROM con datos nacionales 1996 y 1997 y los temas fundamentales de la gestión.
- Material impreso: a. Un boletín informativo, Qué, *cómo y a quiénes se evaluó en el Primer Operativo* Censal *de Finalización del Nivel Secundaria,* b. Un manual, *Qué hacer con los resultados de los operativos nacionales de evaluación.*

Bibliografía consultada y recomendada

BANCO MUNDIAL (1996): *Human Development Report,* Banco Mundial, Washington.

COHEN, E. y FRANCO, R. (1992): "Racionalizando la política social: evaluación y viabilidad", *en Revista de la CEPAL* Nº47, agosto.

DWYER, Carol (1997): "Evaluación de los maestros", en *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política.* PREAL, Santiago de Chile.

GILBERT, P. (1988): "Fonction publique à statut et innovation", en Schaefer, G.F. y McInerney, E. (Comp.), *Accroître la force d'innovation dans la gestion du secteur public,* Maastricht, Institut Européen d'Administration Publique.

RAVELA, PA. *(* 1994): *Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media,* Dirección Nacional dc Evaluación, Subsecretaria de la Calidad, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares,* Madrid, Akal.

TULIC, M.L. (1996): "Una aproximación a la evaluación de las políticas públicas: el caso del SINEC", en *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº10, enero-abril.

TIANA FERRER, A. (1996) "La evaluación de los sistemas educativos", en *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº10, enero-abril.

LA EVALUACION DE LA ESCUELA PUBLICA EN BRASIL: EL MODELO DEL ESTADO DE MINAS GERAIS

MARÍA ALBA DE SOUZA'
Directora del Centro de Calidad de Evaluación e Información Educativa de la Secretada de Estado de Educación de Minas Gerais

Introducción

En Brasil, las profundas transformaciones políticas de la última década, con la instalación del proceso democrático de participación social, la definición de responsabilidades compartidas en el área de la educación, el aumento del nivel de exigencia de una sociedad cada vez más organizada y consciente de sus derechos, hicieron indispensable la revisión de muchos valores, especialmente aquellos que sustentan la elaboración de un proyecto de escuela compatible con esa nueva realidad. La reflexión en torno a esos aspectos coloca la evaluación educativa en una posición central, pues ésta se convierte en el punto de referencia para la introducción de procesos de cambio e innovación, sirviendo como base pará la superación de los grandes desafíos de la calidad, la eficiencia, la eficacia y la responsabilidad social.

La evaluación en el contexto educativo brasilero es casi siempre promovida por organismos gubernamentales: en el ámbito federal, por el Ministerio de Educación, y en el estatal, por las Secretarías de Estado'. El modelo que se presenta en este documento se refiere al Programa de Evaluación de la Escuela Pública del Estado de Minas Gerais. Desde comienzos de la década de los 90, Minas Gerais ha venido enfrentando el desafío de mejorar la calidad de la educación ofrecida por las escuelas públicas del Estado. A partir de entonces se estableció que el mejoramiento de la calidad de la educación no es una meta que pueda alcanzarse en el corto plazo ni mediante fórmulas mágicas orientadas a acciones aisladas. En consecuencia, se planteó que la implantación y el desarrollo de una política de calidad de la educación presupone la existencia de un sistema de evaluación que, en un primer momento, proporcione el conocimiento del sistema educativo que se pretende mejorar y, luego, evalúe regularmente su desempeño. Así mismo, es importante hacer referencia al hecho de que la búsqueda de calidad de la educación en las escuelas públicas ha sido un reflejo de la necesidad sentida por la sociedad y las comunidades. Los gobernantes, además de estar atentos para incorporar, en sus planteamientos políticos y pragmáticos, esas legítimas demandas tuvieron que prepararse para informara la sociedad sobre el desempeño de las escuelas públicas que ésta utiliza y sostiene económicamente.

La decisión política de evaluar el sistema fue resultado del conocimiento y de la vivencia de los principales problemas de ese sistema, así como de un análisis crítico de varios aspectos. A partir de la identificación de los agentes educativos, el alumno, los padres de familia o acudientes, el profesional de la educación (profesor, especialista, funcionario, administrativo) y la escuela, se establecieron compromisos, en los cuales se hizo evidente todo el proceso educativo en el Estado:

- Autonomía escolar
- Fortalecimiento de la dirección de la escuela
- Perfeccionamiento y capacitación de los profesionales
- Evaluación del Sistema Estatal de Educación
- Integración de los municipios con el Estado

En el marco de estos planteamientos políticos, la evaluación del sistema educativo del Estado fue enfocada como elemento básico e instrumento fundamental para el conocimiento de la realidad educativa, para la identificación de los puntos críticos y, en consecuencia, para el mejoramiento, la implementación y el acompañamiento de las acciones necesarias para alcanzar la calidad en la educación. De esta forma, la evaluación sistemática de las escuelas impuso, como condición indispensable, la conquista de la autonomía, sòbre todo pedagógica, en la medida en que, a partir del conocimiento de su realidad

1 Ponencia traducida del portugués por Isabel Fernandes.

2 LOS *Estados* equivalen a los Departamentos en el caso colombiano (N. de la T.).

educativa, éstas tendrían que asumir la responsabilidad y el compromiso por la enseñanza brindada y por la rendición de cuentas a la sociedad a la que sirven. Además, se firmó el "consenso de que es necesario crear mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, o sea, comenzar a construir una cultura de la evaluación" (Mello, 1996).

El punto de la calidad de la educación y su evaluación quedó definido en la Constitución del Estado de Minas Gerais (1989), que, en su artículo 196, numeral 10, estableció como una de las condiciones para garantizar el estándar de calidad de la enseñanza "la evaluación cooperativa periódica por organismos del sistema educativo, por el cuerpo docente y por los responsables de los alumnos". Fue así como con el respaldo de la Constitución del Estado, la decisión política de evaluar la calidad de la educación y la sensibilización de todos los segmentos de la sociedad determinaron el inicio del Programa de Evaluación de la Escuela Pública de Minas Gerais.

Actualmente, la Ley Federal 9394/96, Nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, también establece en su artículo 9º, numeral 6, que: "Inclusive la Unión organice el proceso nacional de evaluación del rendimiento escolar para todos los niveles de enseñanza, con el objetivo de definir las prioridades y el mejoramiento de la calidad de la educación". De esa forma, este programa, pionero en Brasil, se volvió un referente nacional que integra el panorama educativo brasilero.

El programa de evaluación desarrollado en el Estado de Minas Gerais ya promoviú tres ciclos de pruebas (1992, 1994, 1996), con amplia divulgación y utilización de los resultados, constituyéndose así en un marco importante en el conjunto de los cambios que se han venido dando en la Red de Educación del Estado. Los tres ciclos ya realizados revelaron un creciente mejoramiento de los alumnos, de las condiciones de trabajo y de la calidad de la educación, lo que permitió al sistema ser más osado y proponer transformaciones, de acuerdo con el cuadro "Aspectos Diferenciadores", anexo a este documento.

A partir de 1998, con la implantación del Régimen de Promoción Continuada en el Ciclo de Educación Fundamental[3] y su organización en dos ciclos de formación básica en las escuelas públicas del Estado, la evaluación sistémica sufre un cambio fundamental en cuanto a su metodología. Las evaluaciones, que eran realizadas cada dos anos, son ofrecidas anualmente, dentro de una nueva perspectiva metodológica que busca adecuarse al Régimen de Promoción Continuada, con la utilización de metodologías más avanzadas que permitan establecer si el alumno alcanzó un determinado estándar de desempeño. La evaluación sistémica permite a la Secretaría, a las escuelas, a los profesores ya los especialistas, disponer de un panel diagnóstico preciso y confiable sobre la educación en el Estado de Minas Gerais y, más especificamente, de datos válidos referentes al rendimiento escolar, permitiendo un ajuste más adecuado de las estrategias pedagógicas y de los métodos de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos.

El Programa

FUNDAMENTOS

Fundamentaron la implantación del mencionado programa de evaluación las siguientes evidencias y argumentos, entre otros:

- Había compromiso expreso del gobierno y de la Secretaría de Educación de propiciar las condiciones necesarias para la construcción de una escuela pública autónoma y de calidad.
- Era importante establecer una cultura de la evaluación preocupada por los problemas relevantes para la enseñanza.
- Había necesidad de rescatar la función de la "enseñanza", centrando la actuación de la escuela en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos.
- Había urgencia de producir información sobre las escuelas, regiones y poblaciones específicas que orientara la formulación de programas de compensación o discriminación positiva para atender las dificultades detectadas.
- Era imprescindible producir información que permitiera el diseño de políticas de desarrollo de recursos humanos y de adecuadas estructuras curriculares.

3 El Ciclo de Educación Fundamental abarca los dos primeros grados de la educación básica. (N. de la T.).

- Había interés en informar a la sociedad y la comunidad educativa sobre el desempeño de las escuelas del Estado.
- Era relevante fundamentar decisiones que tuvieran como objetivo mejorar la administración del sistema educativo, en resultados evaluativos obtenidos científicamente.

OBJETIVOS

¿Para qué evaluar?

Los objetivos del Programa de Evaluación abarcaron cuatro aspectos que caracterizaron los propósitos de una evaluación institucional con miras al mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas del Estado:

- Conocer el desempeño de los alumnos en aspectos cognitivos de los contenidos curriculares.
- Obtener datos e información que sirvan de base para la toma de decisiones sobre el desarrollo del proceso de enseñanza.
- Identificar, en los contenidos curriculares, puntos críticos que necesitan mayor atención y requieren intervención inmediata y prioritaria para el mejoramiento del aprendizaje.
- Suministrar, a partir de los datos obtenidos, elementos para que los profesores puedan actuar con mayor eficiencia en la conducción del proceso de enseñanza y la Secretaría de Educación pueda colaborar para lograr mayor eficiencia del sistema.

En síntesis, el Programa de Evaluación de la Escuela Pública tuvo como objetivo realizar el diagnóstico y conseguir un acervo de datos e información consistentes sobre las escuelas, con miras a obtener una base importante para la implantación de un plan de mejoramiento de la educación que interviniera sobre la baja productividad del sistema y los elevados índices de repetición de los alumnos, especialmente en los primeros grados de la educación básica. En la actual concepción del Programa la escuela recibirá informaciones específicas de cada grupo y de cada alumno.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El Programa de Evaluación de la Escuela Pública de Minas Gerais abarcó todos los municipios del Estado, actualmente 853, las 41 Superintendencias Regionales y la Capital; todas las escuelas administradas por el Estado que ofrecían los grados que iban a ser evaluados y todos los alumnos pertenecientes a esos grados, para un total de 1.946.342, en todo el período. Se optó por una evaluación censal que abarcara toda la población de alumnos de los grados escolares que iban a ser evaluados, con la intención de:

- Crear una cultura de evaluación en todo el sistema, considerando que la práctica evaluativa es bastante episódica en la escuela. La exclusión de alumnos y escuelas, posiblemente no generaría un mayor compromiso de los profesores.
- Influenciar, a través de los instrumentos (pruebas), la calidad de las prácticas evaluativas que cada escuela utiliza, bastante precarias en muchos planteles de diferentes regiones.
- Posibilitar que todas las escuelas, profesores y alumnos realicen una autoevaluación, comparando los resultados de su escuela con los de otros municipios de la región y del Estado.
- Conducir a los profesores hacia una actividad cooperativa dentro de la propia escuela y con miembros integrantes del Consejo Directivo que, según las normas establecidas, también participan en la evaluación, actuando sobre el control de la enseñanza de calidad y elaborando informes de la evaluación.
- Identificar las escuelas que, frente a las deficiencias constatadas, necesitan de apoyo mejorar sus condiciones materiales y de perfeccionamiento de los recursos humanos.
- Incentivar, en el conjunto del sistema, las escuelas de mejor desempeño, con el fin de que sus profesores y demás participantes en el proceso educativo puedan tener mérito reconocido.
- Permitir que las opciones evaluativas propuestas en el Programa de Evaluación contribuyan efectivamente a que todas las escuelas alcancen su autonomía, sobre todo pedagógica.

Aunque todos los alumnos del grado seleccionado fueron sometidos a evaluación, cada uno de ellos contestó solamente una de las pruebas, habiéndose adoptado una agrupación específica para determinar cuál prueba contestaría cada alumno. Los grados seleccionados para la evaluación, que se realizaría

sistemáticamente cada dos años, representan la terminación del ciclo o del nivel de enseñanza:

- Inicio del tercer grado, alumnos egresados del ciclo básico de alfabetización.
- Quinto grado, en el cual el alumno se enfrenta a cambios en su vida escolar, personal, etc.
- Octavo grado, en el cual termina la educación básica.
- Segundo grado de la educación media[4], cuando elste a cursos preparatorios para los exámenes de ingreso a la Universidad.
- Ultimo grado del Curso de Habilitación para el Magisterio (profesores de primero a cuarto grados), futuros profesores que actuarán en los cuatro primeros grados de la educación básica.

La decisión de evaluar el rendimiento de los alumnos de los grados seleccionados cada dos años tuvo como objetivo permitir que entre cada evaluación hubiese tiempo suficiente para que se implantaran medidas de intervención para subsanar las deficiencias diagnosticadas.

Actualmente, con la implantación del Régimen de Promoción Continuada y su organización en ciclos de formación básica en el Estado de Minas Gerais, el mantenimiento del Programa de Evaluación se torna aún más importante y pasa a ser realizado al final de esos ciclos.

ALIANZAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Para la implementación del Programa de Evaluación del Sistema Educativo la Secretaría de Educación de Minas Gerais creó la Dirección de Evaluación de la Educación, actualmente CEAVE (Centro de Calidad de Evaluación e Información Educativa), organismo responsable de la gerencia de todas las actividades relacionadas con el Programa. Teniendo en cuenta la necesidad de implantar en todo el Estado una "cultura de la evaluación", también los organismos regionales (Superintendencias Regionales de la Educación) y locales (escuelas) fueron involucrados, permeando así los tres niveles de la administración educativa. La complejidad del proceso de evaluación del sistema educativo exigió la utilización de servicios técnicos especializados, tales como:

- La impresión de cientos de miles de pruebas, manuales de orientación y materiales de divulgación por un organismo del Estado (la Imprenta Oficial).
- Registro catastral de escuelas, organización de los alumnos en grupos y por área, identificación de las hojas de respuesta, procesamiento de los datos y publicación de estadísticas a cargo de PRODEMGE (Compañía de Procesamiento de Datos del Estado de Minas Gerais).
- El Programa de Evaluación de Minas Gerais también contó con una consultoría externa contratada (que aún hoy atiende al Estado), que se encargó de los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación.

INSTRUMENTOS DB EVALUACIÓN

Tres instrumentos básicos fueron utilizados para la investigación sobre el rendimiento escolar:

- Las *pruebas de selección múltiple* que buscan verificar, básicamente, tres capacidades: conocimiento, comprensión y uso del conocimiento. También se exige una prueba de redacción con el fin de establecer en qué medida los alumnos poseen capacidad de expresión escrita. Para la elaboración de esas pruebas, la participación de profesores con experiencia en el aula y en ejercicio de la enseñanza de las diversas áreas es fundamental.
- El *cuestionario de la escuela,* que contiene preguntas cuyas respuestas posibilitan recolectar información general sobre su funcionamiento, su cuerpo docente, los procedimientos relativos a la organización administrativa, el liderazgo y la conducción pedagógica. La información es suministrada por la dirección, por los representantes del Consejo Directivo, por los especialistas y docentes de la escuela, mediante consenso.
- El *cuestionario del alumno,* contiene ítems que procuran obtener información considerada relevante para el conocimiento de la realidad del alumno, tales como sus datos personales, sus hábitos escolares, sus expectativas educativas y algunas variables socioeconómicas y educativas de su familia, que pueden influir en su desempeño escolar.

A partir de 1998 se incluyen, además:

4 La educación media en Brasil está conformada por tres grados. (N. de la T.).

- El cuestionario del profesor cuyo objetivo es conocer su opinión sobre el contexto escolar, así como obtener información sobre su vida profesional y su práctica pedagógica.
- El cuestionario del padre o acudiente (Controlador de Calidad) con el fin de obtener información sobre aspectos generales de la escuela y evaluar su participación en las actividades. escolares.

MANUALES DE ORIENTACIÓN

La recolección de datos ha sidó realizada mediante la adopción de procedimientos y mecanismos que están detallados en instrumentos de orientación, elaborados con la finalidad de lograr uniformidad de acción en el desarrollo de las etapas de todo el proceso de, evaluación. Esos manuales, elaborados por el equipo de evaluación de la Secretaría de Educación, contienen información específica sobre cada función ejercida y se destinan a orientar la realización de las actividades de los grupos de trabajo conformados en los tres niveles de la administración: central, regional y local. También se utilizan otros manuales para orientar el trabajo de análisis de los resultados de la evaluación y de elaboración de los informes finales, desarrollados por la escuela (director, especialistas y docentes), cuya finalidad es garantizar la homogeneidad de la evaluación en todo el Estado, facilitar la consolidación general de los informes elaborados por el organismo central, contribuir a una mejor comprensión de los datos estadísticos descriptivos, así como promover la reflexión sobre los puntos críticos diagnosticados y sobre las intervenciones requeridas.

SENSIBILIZACIÓN Y/O INCENTIVO PARA LA PRÁCTICA DB EVALUAR

El trabajo de sensibilización se inició a partir de la elaboración del Programa de Evaluación y consistió inicialmente en la presentación del Programa a la sociedad, de una manera general, a través de distintas entidades y sindicatos, y se desarrolló durante todo el proceso de evaluación, culminando con la diseminación de los resultados. Para la comunidad escolar se realizaron dos entrenamientos considerados como preparación del operativo:

- El primero se llevó a cabo antes de la realización de la evaluación y tuvo como objetivo principal sensibilizar a los técnicos de las Superintendencias Regionales de Educación, los directores de las escuelas, los profesores, los alumnos, en fin, toda la comunidad escolar y repasar las instrucciones específicas sobre cada evaluación a través de Manuales de Orientación.
- El otro entrenamiento ocurrió en la fase de divulgación de los resultados, cuando se hizo un repaso de las instrucciones para elaborar los informes finales, una vez realizados los análisis de los datos.

Participaron en esos entrenamientos, funcionarios de los organismos regionales que tuvieron como tarea realizarlos con los órganos locales. Estos entrenamientos se constituyeron en una fase importante dentro de todo el trabajo, teniendo en cuenta la cantidad de recursos humanos involucrados (alrededor de 60.000 profesionales por cada evaluación) y el carácter pionero de la acción.

Actualmente algunas acciones permanecen y han contribuido a incentivar la práctica de evaluar. Se destacan, entre otras, las siguientes:

- Publicación, en un órgano oficial, de una resolución propia para cada evaluación, especificando las acciones que deben realizarse en todo el Estado.
- Realización de reuniones con diferentes organismos y entidades, asociaciones de padres, medios de comunicación, etc.
- Utilización de materiales audiovisuales sobre evaluación.
- Involucramiento de todo el sistema desde la fase inicial de cada evaluación.
- Periodicidad en la realización de la evaluación.
- Elaboración de documentos: "Desarrollo de equipos en evaluación de la educación", entre otros.
- Creación de un sector responsable por la evaluación, CEAVE, encargado de la gerencia de todas las actividades del Programa.
- Realización de entrenamientos operativos para repasar las orientaciones; participación de todos los estamentos en algún momento del proceso.

DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS

La Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais, a través de la Dirección de Evaluación de la Educación, DAVE, y el CEAVE, divulga, después de cada experiencia evaluativa, los resultados por Su-

per-intendencia Regional de Educación, por municipio y por escuela, así como el resultado general del Estado. Las Superintendencias Regionales de Educación deben informar los resultados a los municipios, escuelas, profesores, consejos directivos y comunidades de su área de jurisdicción.

El plan de difusión de los resultados debe hacer parte de la evaluación desde el principio y requiere un proceso de sensibilización, de información, de entrega oportuna de resultados, de interpretación y uso de los mismos (Himmel, 1993). Decidir "qué", "a quién", y "cómo" informar es tarea que debe delimitar el desarrollo y el proceso de todo el Programa. Teniendo en cuenta que los resultados de la evaluación deben suministrar información útil y significativa, ser de interés público y proporcionar soluciones de mejoramiento, es necesario realizar una amplia divulgación de los mismos en todo el Estado, para que toda la comunidad los conozca. Los informes entregados brindan una descripción de los aspectos más relevantes, ofrecen indicadores de la calidad del trabajo e identifican los puntos críticos que deben ser mejorados.

La Secretaría no hace comparaciones entre los participantes de las evaluaciones. Es importante resaltar que el resultado de la evaluación es de suma importancia para que cada organismo (escuela, municipio, Superintendencia Regional de Educación) efectúe sus propias comparaciones, conozca su desempeño, su evolución en las evaluaciones, las debilidades detectadas y la estrategia que cada uno utilizara para subsanarlas.

Conclusión

Puede afirmarse que la implantación del Programa de Evaluación de la Escuela Pública de Minas Gerais, bajo una perspectiva integrada y participativa de toda la comunidad educativa, comienza a consolidarse, lo que se evidencia en las ganancias que pueden ser consideradas después de un análisis del contexto en el Estado. Hoy día, el surgimiento de una cultura de la evaluación comienza a ser tenido en cuenta y la incorporación de los resultados en la formulación de políticas y en la planeaciún educativa es ya una realidad.

Como consecuencia de los resultados logrados en las experiencias obtenidas, las escuelas, los organismos regionales y la misma Secretaría de Educación pueden planificar mejor y consolidar las metas básicas de la educación. Se destacan, entre otras:

- El mejor uso de los dineros públicos invertidos en la escuela.
- La capacitación de recursos humanos, planificados de acuerdo con evidencias detectadas en cada región.
- La distribución de materiales pedagógicos y equipos de acuerdo con las necesidades de las escuelas.
- Los cambios en los currículos para mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- La participación de los padres en la escuela, cada día más consolidada.

Después de la realización de tres ciclos del programa, la evaluación educativa es el fundamento del proceso de toma de decisiones en el Estado, en la medida en que está propiciando a la escuela pública la corrección de rumbos y cambios en la realidad.

Referencias bibliográficas

ANTUNES, A.L.; SOUZA, M.A. Documento: *A Escola e a Comunidade Escolar na Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1997.

HIMMEL, E. *Medición de los resultados educativos: el caso de Chile.* Documento presentado en el Seminario sobre Procedimiento Educativo. Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais. Ouro Prêto, 1993.

POPHAM, W.J. *Avaliação Educacional.* Rio de Janeiro, Editora Globo, 1993.

VIANNA, H.M.; ANTWNES, A.L.; SOUZA, M.A. "Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de cnsino: o exemplo de Minas Gerais". *Estudos em Avaliação Educacional.* Sáo Paulo, No. 8, Jul./dic., 1993.

Anexo

Secretaría de Estado de Educación
de Minas Gerais
Centro de Calidad de Evaluación e Información
Educativa – CEAVE

Programa de Evaluación de la Escuela Pública de Minas Gerais
Aspectos Diferenciadores

	ler. MOMENTO	2º MOMENTO
Naturaleza de la evaluación	Sistémica Censal parcial. Todos los alumnos participan en la evaluación, pero cada uno es sometido sólo a una prueba de las áreas que se evalúan	Diagnóstica / sistémica Censal. Todos los alumnos son sometidos a las pruebas de todas las áreas evaluadas
Objetivo	Realizar una evaluación institucional, con miras a la calidad de la enseiianza en el sistema educativo del Estado, identificando, en los contenidos curriculares, los puntos críticos que necesitan intervención inmediata para el mejoramiento del aprendizaje (sistémica)	Propiciar informaciones diagnósticas que permitirán identificar y dimensionar el trabajo de la escuela y de los profesores, a partir del desempeño del alumno en aspectos cognitivos de los contenidos curriculares (diagnóstica) Realizar una evaluación institucional, para determinar la calidad de la enseñanza en el sistema educativo del Estado identificando, en los contenidos curriculares, los puntos críticos que necesitan intervención inmediata para el mejoramiento del aprendizaje (sistémica)
Población objetivo	Alumnos de los grados seleccionados: 3er. Grado de la Enseñanza Fundamental (promovidos del CBA - Ciclo Básico de Alfabetización) – AVACBA 5º. Grado de la Enseñanza Fundamental - QUINTAVA 8º. Grado de la Enseñanza Fundamental – OITAVA 2º. Grado del Nivel Medio - AVASSEM Ultimo Grado del Curso de Magisterio (Profesor De ler. a 4o. Grados) - AVAMAG	Alumnos del final del ler. y del 20. Ciclo de Formación Básica de la Enseñanza Fundamental

	ler. MOMENTO	2º MOMENTO
Instrumentos de **evaluación**	Prueba con 20/30 preguntas sobre los contenidos curriculares de cada área evaluada. AVACBA - Port - Redacción / Mat. / Cienc. QUINTAVA Port - Redacción / Maï. / Conoc. Generales OITAVA – Port -Redacción / Mat. / Conoc. Generales AVASSEM L. Port. – Redacción / Mat. – Física / Hist- Geo / Qui. – Bio AVAMAG - Port Redacción / Mat / Conoc. Básicos ~~Pruebas diferenciadas para cada~~ jornada. Cuestionario de la escuela Cuestionario del alumno	Pruebas con 80 preguntas sobre los contenidos curriculares de cada área evaluada, distribuidas en 4 cuadernillos que contienen 20 preguntas. -Evaluación del ler. Ciclo de Formación Básica de la Ensenanza Fundamental Portugués – Redacción Matemática -Evaluación del 2º Ciclo de Formación Básica de la Enseñanza Fundamental Portugués Redacción Matemática - Misma prueba para las dos jornadas: diurna y nocturna. Cuestionario de la escuela Cuestionario del alumno Cuestionario del profesor Cuestionario del padre o acudiente
Grupos evaluados	Conformación de grupos específicos para evaluación	Grupo regular de la escuela
Aplicadores	Sugeridos por cada escuela. No deben ser profesores del grado que se evalua	Los mismos profesores de los grupos que se evalúan
Fecha /horario de la aplicación	Todos los alumnos del Estado efectuarán las pruebas en una misma fecha, pero en dos momentos distintos, uno para la jornada diurna, y otro para la nocturna	Los alumnos efectuaran las pruebas en la misma fecha, pero en el horario normal de sus clases
Tablas **estadísticas**	Más complejas, numerosas, conteniendo datos por escuela, Municipio, Superintendencia Regional y Estado	Más simplificadas, menos numerosas, conteniendo datos por alumno, grupo, escuela, Municipio, Superintendencia Regional y Estado

UNA INTRODUCCION A LA PRUEBA DE JUICIO MORAL (PJM)

GEORG LIND[5]
Profesor Universidad de Konstanz
Alemania

Prefacio

La Prueba de Juicio Moral (PJM) ha sido elaborada para evaluar la competencia en el juicio moral de los sujetos. Esta competencia ha sido correctamente definida por Lawrence Kohlberg como la capacidad para tomar decisiones y juicios que sean morales (es decir, basados en principios internos) y para *actuar* de acuerdo con tales juicios" (Kohlberg, 1964, p. 425; énfasis mio). De acuerdo con las teorías modernas de la ética comunicativa (por ejemplo, Habermas, 1985;1990), una de las habilidades morales centrales es resolver un problema de comportamiento o dilema por medio de un discurso ético, en lugar de utilizar la fuerza 0 la violencia. Para esto, la persona debe ser capaz de *apreciar* no solamente los argumentos que estén de acuerdo con la opinión propia, sino también los opuestos. Al parecer, tal competencia es vital para participar en una sociedad democrática y pluralista (Lind, 1987). Afortunadamente, en la actualidad tenemos mucha evidencia investigativa disponible que claramente demuestra que la educación puede promover esta competencia (Lind, 1993/1998; 1996; Oser, 1986; Rest, 1986).

En concordancia, la PJM confronta al sujeto con unos dilemas morales y unos argumentos en pro y en contra de su opinión sobre la resolución del dilema. *Los* argumentos *en contra* constituyen la característica central de la PJM. Realmente representan la *tarea moral* a la cual los sujetos se ven enfrentados. El puntaje principal, el Indice C de la PJM, mide el grado hasta el cual los juicios de un sujeto acerca de argumentos a favor y *en contra* son moralmente consistentes. Para utilizar la terminología de Piaget, mide el grado hasta el cual los principios morales se han convertido en "conocimiento necesario" para el sujeto (Lourenço & Machado, 1996, p. 154).

Ademas de lo anterior, la PJM produce medidas para sus ideales *o actitudes* morales, es decir, sus actitudes hacia cada etapa del razonamiento moral según la definición de Kohlberg (1958; 1984). Es más, se puede calificar a la PJM para otros aspectos del comportamiento de juicio moral de un sujeto, como lo apropiado del juicio moral con respecto a la situación, la extremidad en el juicio (Heidbrink, 1985), la mentalidad cerrada en lo moral, las etapas preferidas del razonamiento y mas (Lind, 1978; Lind & Wakenhut, 1985). En esta breve introducción, sólo se tratará el Indice C, el cual se encuentra en uso desde 1976 cuando se creó la prueba (para un análisis de otras medidas, ver Heidbrink (1985), Lind (1978), y Lind y Wakenhut, 1985) .

UN VISTAZO GENERAL A LA PJM

La versión estándar de la PJM contiene dos historias. Cada una cuenta sobre una persona que se encuentra en un dilema de comportamiento: cualquier cosa que haga entrará en conflicto con alguna norma de conducta. Por lo tanto, la "calidad" de la decisión es importante y no la decisión en sí. Lo bueno o lo malo de la decisión depende de las razones que haya tras ella. Para mucha gente es distinto si una persona se comporta bien porque está de humor para hacerlo, espera una recompensa, se ve obligada a hacerlo por fuerzas externas 0 quiere cumplir con su conciencia moral.

A los sujetos se les pide juzgar los argumentos en cuanto a su aceptabilidad. Estos argumentos presentan distintos niveles de razonamiento moral, seis que apoyan la decisión del protagonista de la historia y seis en contra de esa decisión. Entonces, por cada dilema, el sujeto debe juzgar doce argumentos. En la versión estándar, por lo tanto, hay 24 argumentos que deben calificarse. Antes de juzgar sobre la aceptabilidad de los argumentos presentados en la PJM, al sujeto se le pide calificar lo correcto o incorrecto de la decisión del protagonista en una escala que va desde "muy incorrecto" hasta "muy correcto". Esta calificación no juega ningún papel en la calificación de competencia de juicio moral de la persona pero sí

5 **Ponencia traducida del inglés** por **Bonnie** McDonald.

suministra información importante para diseñar una medida válida de competencia de juicio moral.

La calificación de la PJM tiene en cuenta el *patrón* completo de las respuestas del sujeto a la prueba, en lugar de actos únicos, aislados los unos de los otros. Podemos conocer el significado de un solo juicio de un sujeto solamente cuando también miramos los otros juicios de esa persona. Por ejemplo, si alguien juzga la conciencia moral como una razón altamente aceptable para cometer un asesinato por piedad, no podemos estar seguros si este juicio refleja la gran importancia que le da el sujeto a la conciencia moral o su compromiso a favor de los asesinatos por piedad. Es decir, nuestras inferencias de juicios únicos para la moralidad de una persona son, en su mayoría, ambiguas. Solamente cuando consideramos el comportamiento de juicio de una persona globalmente podemos realizar unas inferencias menos ambiguas sobre la moralidad de esa persona. Más adelante se explica cómo se logra esto con el algoritmo de calificación. Es importante anotar aquí que la calificación de la PJM contrasta considerablemente con la construcción clásica de pruebas. La anterior presupone que los juicios de una persona pueden tomarse como puras repeticiones de sí mismos, ocultas solamente por algunos procesos aleatorios que intervienen y que pueden ser promediados por mediciones múltiples.

De otro lado, la PJM representa una *tarea moral y* no solamente un *valor 0* una *actitud* moral. Si, como creemos, la moralidad tiene aspectos cognoscitivos o de competencia fuertes, deberíamos ser capaces de definir una tarea que pueda utilizarse para probar esta competencia (Lourenço & Machado, 1 996). Podríamos recordar muchas tareas distintas mientras evaluamos las competencias morales, pero solamente unas cuantas **son** viables y/o válidas. Algunas tareas tal vez parezcan apropiadas pero carecen de ética para ser utilizadas en la medición, como muchas de las pruebas de tentación moral. Por ejemplo, no debemos inducir a los sujetos a robar con el fin **de** probar su resistencia a la tentación. Otras tareas podrían parecer viables pero carecen de validez, como la tarea **de** ayudar a una persona en peligro. El deseo de ayudar podría estar motivado por un sentido de obligación moral pero no necesariamente tiene que ser así. Algunos comportamientos dc ayuda lo son, pero otros podrían estar motivados por el deseo de la persona de dominar a otra persona mediante presión social, mediante la esperanza de altos beneficios.

Una tarea adecuada para probar la competencia en juicio moral, como lo sugieren la investigación experimental (por ejemplo, Keasey, 1974; Kohlberg, **1958;** Walker, 1983; 1986) y la filosofía moral (Habermas, 1985; 1990) es enfrentar a la persona con argumentos en contra. Mientras que las reacciones del sujeto a aquello que favorece sus propias opiniones indican el nivel preferido de razonamiento moral para resolver el dilema, sus reacciones a los argumentos contrarios indican algo de su habilidad para utilizar un nivel moral en particular *de manera consistente* cuando juzga el comportamiento de otras personas.

La calificación de la PJM refleja lo anterior. El que realiza la prueba logra un puntaje alto en competencia solamente si su juicio de los argumentos a favor yen contra muestra consistencia moral. Si un sujeto deja que sus opiniones sobre la solución "correcta" de un dilema determinen su calificación de los argumentos en contra (no obstante su calidad moral), el sujeto obtendrá un puntaje bajo en competencia de juicio moral en la PJM. Observemos, primero, que no todo tipo de *consistencia* de juicio indica competencia de juicio moral. Solamente la consistencia del juicio de una persona *con respecto a* asuntos morales califica para lo anterior, no la consistencia con respecto a otros asuntos (por ejemplo, proteger la opinión propia sobre un aspecto dado de **la crítica).** Por lo tanto, la consistencia de los juicios de la persona con respecto a su opinión sobre un dilema no es un indicador valido de la competencia de juicio moral, sino a veces lo opuesto, es decir, de rigidez moral. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que la determinación del comportamiento de juicio de una persona mediante asuntos o principios morales puede o no estar acompañada de un compromiso fuerte a favor o en contra de cierta solución al dilema en cuestión. La moralidad y el compromiso no se excluyen ni se implican entre sí (Lind, 1978; Lind et al., 1985).

EL ÍNDICE C Y OTROS ÍNDICES

El Indice C (puntaje C o simplemente C) mide el grado hasta el cual la persona deja que su comportamiento de juicio sea determinado por asuntos o principios morales en lugar de otras fuerzas socioló-

gicas como la tendencia humana a hacer que los argumentos concuerden con la opinión o decisión propia sobre un aspecto determinado. En otras palabras, el Indice C refleja la habilidad de la persona para juzgar los argumentos de acuerdo con su calidad moral (en lugar de su acuerdo con una opinión u otros factores).

C va de 1 hasta 100. Indica el porcentaje de la variación total de respuestas del sujeto debido a su preocupación por la calidad moral del comportamiento o los argumentos dados. Siguiendo la propuesta de Cohen (1988), C a veces se califica como *baja* (1-9), *mediana* (10-29), *alta* (30-49) y muy *alta* (superior a 50) (para el Indice C medio típico de varios grupos de personas, ver Lind 1993 y 1995). La manera como se calcula el Indice C se explica más adelante. Es de tener en cuenta que el solo hecho de que la PJM contenga una tarea moral (ver lo que sigue) es lo que permite calificar la competencia para el juicio moral de una persona mediante el Indice C (algunos autores también han utilizado el Indice C con otras pruebas. Sin embargo, sin una tarea moral, tal índice carece de significado).

Aunque C es el índice utilizado con más frecuencia, se pueden indexar otras propiedades *cognitivo-estructurales* del comportamiento de juicio moral de las personas. Por ejemplo, se puede diseñar la PJM para evaluar el grado hasta el cual el juicio moral de una persona hace distinción de acuerdo con el tipo de dilema (Lind, 1978). Este tema ha sido olvidado durante mucho tiempo pero en la actualidad es estudiado por muchos investigadores (Krebs et al., 1990; Kurtines & Gewirtz, 1995). Como un segundo conjunto de índices, la PJM produce puntajes para las actitudes de las personas con respecto a cada uno de los seis niveles de razonamiento moral identificados por Kohlberg. Una inspección de estas actitudes nos indica, por ejemplo, si las preferencias de las seis etapas forman un orden jerárquico como lo suponía Kohlberg, es decir, cuál nivel de razonamiento prefiere más una persona y cuál menos, para qué tipo de dilema las personas prefieren un razonamiento en el nivel más alto y para cuál de los dilemas creen que una etapa más baja es la más adecuada.

No hay relación necesaria entre las dimensiones cognoscitivas y afectivas del razonamiento moral. Aunque las personas prefieren argumentos morales de etapas superiores, solamente aquellos con estructuras cognoscitivas más fuertes exhiben consistencia o reversibilidad, es decir, la capacidad de reconocer el mérito moral de puntos de vista opuestos. Invariablemente, la mayoría de los sujetos prefiere los argumentos morales sofisticados cuando evalúa factores que concuerdan con su propia posición, un resultado que proviene de la socialización exitosa hacia el lenguaje de la democracia: responsabilidad cívica, derechos civiles y justicia. Es solamente cuando se les pide evaluar una posición contraria a la propia que emerge la importancia de las estructuras cognitivas. Tal vez uno prefiera normas universales de justicia (un alto puntaje afectivo), pero sea incapaz de utilizarlas consistentemente, en particular cuando se evalúa la posición moral de un adversario (un bajo puntaje de competencia). O tal vez uno demuestre una preferencia por normas morales provincianas (un bajo puntaje afectivo), pero los utilice consistentemente para juzgar posiciones morales contradictorias (un alto puntaje cognoscitivo).

LA TEORÍA DEL ASPECTO DUAL DEL COMPORTAMIENTO Y EL DESARROLLO MORAL

La generación simultanea de dos conjuntos de puntaje, cognitivo y afectivo, es una característica única de la PJM. Como lo describe Gross (1993), la PJM "produce dos juegos de puntajes en un esfuerzo por distinguir entre los aspectos afectivos y cognoscitivos del juicio moral, es decir, entre las preferencia morales y la habilidad para utilizarlas de manera consistente. Por ello, la PJM es significativamente mejor que la técnica de entrevistas con un solo puntaje, que combina estos dos elementos" (p. 14).

Esta característica tiene su origen en la teoría del aspecto dual del comportamiento de juicio moral y el desarrollo moral, como lo esbozan Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y, en más detalle, Lind (1985a; 1985b; 1985c; 1993/1998; 1995). Para Piaget (1976) "los mecanismos afectivos y cognoscitivos son inseparables, aunque distinguibles: los primeros dependen de la energía y los segundos de la estructura" (p. 71). En consecuencia, Kohlberg tuvo la intención de que su modelo por etapas del desarrollo moral fuera una descripción tanto del aspecto afectivo como del cognoscitivo del comportamiento moral (Kohlberg, 1958).

La teoría del aspecto dual establece que, para una descripción global del comportamiento moral, se deben considerar tanto las propiedades afectivas

como las cognitivas. Una descripción completa del comportamiento moral de una persona implica: a. los ideales y principios morales que lo informan y b. las capacidades cognoscitivas que tiene una persona cuando aplica estos ideales y principios en sus procesos de toma de decisiones. En contraste, otras teorías establecen que el afecto y la cognición representan componentes separados de la mente humana, también separados del comportamiento moral. Dicen que hay un dominio afectivo de comportamiento moral y un dominio cognitivo que pueden tratarse por separado. Estas teorías implican que hay respuestas puramente afectivas, cognitivas y de comportamiento que también pueden evaluarse por separado, por ejemplo, mediante la utilización de distintas pruebas para ambos componentes que provocan el tipo de comportamiento respectivo. "Sin embargo, -anota Higgins (1995)-, hay aspectos cognoscitivos para todo [. ..] componente y la idea de Kohlberg de una etapa como un todo estructurado o una visión mundial, rompe con [. ..] los modelos componenciales" (p. 53).

LA PJM COMO UN EXPERIMENTO MULTIVARIANTE N= 1

La PJM se basa en enfoques cognitivo-estructurales de medición sociológica (ver, entre otros: Anderson, 1991; Broughton, 1978; Brunswik, 1955; Burisch, 1984; Cronbach & Meehl, 1955; Kohlberg, 1984; Lind, 1995; Loevinger, 1957; Lourenço & Machado, 1996; Mischel & Shoda, 1995; Pittel & Mendelsohn, 1966; Travers, 1951). El enfoque básico con el que comenzamos coincide en su totalidad con el de Kohlberg: "Con el fin de llegar a la estructura latente de una respuesta, uno debe construir una evaluación, [. . .] para que las preguntas y las respuestas a éstas permitan que se Llegue a una inferencia no ambigua con respecto ala estructura latente. [...]. El constructor de la prueba debe postular la estructura desde un principio y no encontrar la estructura en el contenido luego de que se haya realizado la prueba [...]. Si una prueba va a arrojar una estructura de etapas, se debe incorporar un concepto de esa estructura al acto inicial de observación, construcción de la prueba y calificación" (1984, p. 40 l-402) .

Nosotros creíamos que la mejor forma de cumplir este postulado era diseñando la PJM como un experimento multivariante N= 1. Como lo revela la sicología moderna, las personas no sólo difieren con respecto a ciertas preferencias morales, actitudes o valores *sino* que son *estructuralmente* distintas. Por lo tanto, debemos basar la medición de propiedades sociológicas (como la competencia en juicio moral) en la evaluación de un patrón *individual* de comportamiento en lugar de hacerlo en el patrón de comportamiento de una *muestra* de personas (como normalmente se hace). De lo contrario, estaríamos cometiendo una *falacia ecológica*, es decir, estaríamos creando la falsa hipótesis de que la estructura de datos de comportamiento en una muestra es idéntica a la de cada individuo. Tal hipótesis, sin embargo, difícilmente puede sostenerse hoy en día (ver Mischel & Shoda, 1995).

Debido a que la función de este experimento no es la de evaluar los efectos de algún tratamiento sino describir la naturaleza y desarrollo de propiedades del comportamiento, lo llamamos un experimento *ideográfico*. Esta función especial implica algunos tipos especiales de análisis experimental. Las variables *independientes* (o factores) se varían para estudiar el funcionamiento de la mente de un individuo pero no para evaluarlos efectos "generales" de estos factores. La investigación cognoscitivo-estructural moderna ha encontrado que estos efectos difieren mucho entre una persona y otra dependiendo de su nivel de desarrollo (Lind, 1978; 1985a; 1985c; 1993/1998; Krebs et al., 1990).

La variable *dependiente* se representa mediante el comportamiento de juicio del sujeto, es decir, por su calificación de los argumentos en una escala de -4 a +4 (esta escala también puede ser de -2 a +2 para los sujetos que tengan dificultades con una escala tan finamente graduada). El factor moral que determina el comportamiento de juicio del sujeto se representa mediante la calidad moral de los argumentos. En la PJM, la calidad moral fue definida con la utilización de las seis etapas de razonamiento moral de Kohlberg (Kohlberg, 1958; 1984). El factor de tarea, el acuerdo o el desacuerdo con la opinión, representa la implicación del argumento en pro o en contra de la opinión del sujeto sobre la decisión del protagonista de la historia. Los argumentos a favor indican qué nivel ideal del discurso moral prefiere el sujeto. Los argumentos en contra indican qué tanto dejó el sujeto que este ideal moral determinara su juicio de argumentos en presencia de otras fuerzas sociológicas poderosas. Finalmente, los distintos dilemas contenidos en la PJM representan diferentes estructuras de demanda moral. En la versión están-

dar estas diferencias son pequeñas pero evidentes. Mientras que el dilema del asesinato por piedad (tomado de la "Entrevista de juicio moral" de Kohlberg) es halar el nivel más alto de razonamiento moral en la etapa seis de Kohlberg, se piensa que el dilema del trabajador (adaptado de la novela "Stellenweise Glatteis" de Max von der Grün) hala más el razonamiento de la etapa 5 (Lind, 1985a).

En conclusión, la PJM está diseñada como un experimento multivariante, con un diseño dependiente, ortogonal de 6 x 2 x 2. Su índice principal, el puntaje C, se calcula mediante un método tipo MANOVA, es decir, mediante la partición de la suma de raíces cuadradas. Debido a su raciocinio y a su diseño, la PJM esta diseñada y se califica como un experimento en sicología cognoscitiva en lugar de una clásica evaluación sicométrica (Lumsden, 1976). Por lo tanto, la consistencia e inconsistencia de las respuestas se interpreta como indicación de propiedades de la estructura moral-cognitiva de una persona y no cómo un signo de "error de medición" o "falta de confiabilidad" (ver Lind, 1995) .

Para asegurar la validez, la construcción incluyó varios pasos dispendiosos: a. Una revisión amplia de literatura y entrevistas para la que se utilizó la "Entrevista de juicio moral" de Kohlberg (Colby et al., 1987a; 1987b), b. Varias rondas de escritura de ítems y calificaciones expertas[6], c. Pruebas a grupos pequeños de sujetos, que hablaban duro mientras que llenaban la PJM y d. Un estudio de validación empírica, descrito en la siguiente sección.

La PJM no fue sometida al "análisis de ítems", es decir, no se seleccionó ningún ítem para incrementar la correlación del Indice C con criterios empíricos como edad, actitudes políticas o educación superior. Este hecho garantiza que la PJM no está prejuiciada a favor o en contra de ciertas predicciones como estabilidad de órdenes de rango entre las personas, secuencia invariable, importancia de las orientaciones políticas o nivel de educación. Más importante aún, los ítems no fueron filtrados para maximizar la estabilidad de los puntajes ("confiabilidad") en detrimento de la sensibilidad de la prueba hacia cambios inducidos por la educación ni para maximizar esta sensibilidad en detrimento de la validez teórica.

CÁLCULO DEL ÍNDICE C DE LA PJM

El Indice C se computa de forma análoga a MANOVA. Puede calcularse "manualmente" utilizando una calculadora de bolsillo. Para conjuntos de datos más grandes, sin embargo, se recomienda la utilización de un computador. En la mayoría de los casos habrá que hacer algo de programación porque muchos de los paquetes comerciales no suministran métodos establecidos para analizar los datos individualmente. Sin embargo, la mayor parte de los paquetes (como SAS, SPSS, STATISTICA) tienen un módulo de lenguaje de programación incluido que permite escribir un programa que calcula los puntajes para patrones de respuesta individuales. Se puede solicitar al autor el esquema de codificación para la versión estándar y un programa muestra de STATISTICA, versión 4x. Adicionalmente, hay un servicio de calificación disponible. Para el cálculo manual se incluye una muestra en el Apéndice E. Para asignar los ítems de la PJM a las seis etapas se requiere del esquema de codificación.

Si realiza el cálculo de C manualmente ésta es una buena forma de hacerlo: primero, calcule la suma *media del cuadrada* (SS_M). Sume todos los datos básicos para los argumentos (24 ítems; todas las x de los datos básicos deben sumarse); luego eleve la suma al cuadrado y divida la suma por el número de ítems que constituye la media (aquí es 24 el número de ítems de la versión estándar de la PJM). El resultado *es* la *suma media de cuadrados,* que es más o menos equivalente a la media aritmética. En segundo lugar, *calcule* la suma *tota2 de cuadrados* (SS_{Total}), (ajustada): eleve al cuadrado todos los datos básicos $x \cdot >x^2$. Esto se llama la *suma total de cuadrados no ajustada.* Luego, sume estos x al cuadrado y reste el resultado de la *suma media de cuadrados.* Esto da la SS_{Total}. Tercero, calcule la *suma de etapas de cuadrados* (SS_{Etapa}), (ajustada): sume los cuatro ítems que pertenecen a una etapa en particular y eleve la suma al cuadrado $(x_{trabajador,pro} + x_{trabajador,con} + x_{doctor,pro} + x_{doctor,con})$. Repita esta operación para las seis etapas. Luego sume estos seis totales cuadrados y divida el resultado por cuatro (el número de medición repetida para cada etapa), lo cual nos da la *suma de etapa de cuadrados (no ajustada)*. Luego de restar la *suma media de cuadrados* de este número, tiene la *suma de etapas de*

6 Por sus calificaciones expertas y valiosa crítica de la PJM original y sus revisiones subsiguientes y versión alterna, quiero darles las gracias a Tino Bargel, Ralf Briechle, Helen Haste, Thomas Krämer-Badoni, Horst Heibrink, Cristina Moreno, Gertrud Nunner-Winkler, Gerhard Portele, José Trechera, Roland Wakenhut y Thomas Wren.

cuadrados (ajustada). (Tenga en cuenta que antes de esto debe clasificar los ítems de acuerdo con las etapas que representan. Se puede solicitar la codificación de etapas al autor). Ahora tiene toda la información para calcular el Indice C: primero, divida la *suma de etapas de cuadrados* por la *suma total de cuadrados: SS* Etapa / SS Total. Esta cifra es el *coeficiente de determinación* r^2. Multiplique este número por cien para obtener el Indice C.

Hay varias formas de verificar si su cálculo es correcto:

- Recalcule todo de nuevo. Esto debe hacerse siempre si realiza el cálculo manualmente 0 con una calculadora de mesa.
- Realice chequeos de admisibilidad: la SS_{Etapa} nunca debe ser mayor a la SS_{Total}. La SS_{Media} nunca debe ser mayor a la SS_{Total} no ajustada.
- Si elabora un programa para realizar el cálculo en el computador, corra pruebas con números que pueda revisar fácilmente a mano. Intente con varios patrones de números como sólo "unos", que debe darle un "cero" para todos los números ajustados, por ejemplo, SS_{Etapa} y SS_{total}, o todo "unos" para las etapas del 1 al 3 y todo "ceros" para las etapas del 4 al 6. Esto debe darle un valor alto para la SS_{Etapa}.
- Para encontrar y eliminar fallas en su programa, lo mejor es calcular el puntaje de nuevo. Si los resultados siguen cambiando, revise su técnica de Cálculo. Utilice el esquema a continuación para calcular el Indice C. También pueden ocurrir errores mientras digita los datos. Por lo tanto, revise todo. Algunas hojas de cálculo cometen errores al sumar cifras sencillas. Algunos paquetes estadísticos también tienen dificultades para hacer ejecutar lo que los programadores disehan. Cuando no esté seguro, haga dos cosas: a. Compare los cálculos del computador de un ejemplo sencillo con sus cálculos manuales; intente diferentes patrones de números porque solamente entonces podrá estar razonablemente seguro de que su programa funciona correctamente; b. Revise los hallazgos empíricos utilizando los criterios explicados en la sección "Validar versiones nuevas y traducidas de la PJM". Ambos métodos ayudan a identificar errores técnicos en los dalos.

CRITERIOS PARA EVALUAR LA PJM: VALIDEZ TEÓRICA Y UTILIDAD EDUCATIVA

La Prueba de Juicio Moral tiene dos objetivos: probar teorías modernas del desarrollo y de la educación moral y evaluar los métodos educativos en cuanto a su poder para resaltar competencias morales. Para estos dos objetivos, quisimos que la PJM fuera tan teóricamente válida y educativamente útil COMO fuera posible.

En sicología, como en la mayor parte de las otras ciencias, las pruebas e instrumentos de división se crean para suministrar datos. Con estos datos queremos probar la verdad empírica de teorías (o de las hipótesis que se derivan de esas teorías) o evaluar los efectos de ciertos métodos o intervenciones o ambas cosas al mismo tiempo. Si utilizamos el instrumento de medición para probar teorías, éste debe ser teóricamente válido, es decir, debe medir realmente lo que se supone que va a medir. De otra manera, los datos producidos por este instrumento son irrelevantes para la teoría que se va a evaluar y, por lo tanto, inútiles (Cronbach & Meehl, 1955; Popper, 1979). Si utilizamos un instrumento de medición para evaluar métodos de educación o de sicoterapia, el instrumento de medición debe ser educativamente útil, es decir, debe medir exactamente los aspectos del comportamiento y desarrollo humanos que deseamos cultivar 0 curar.

Actualmente, en el campo de la sicología moral y la educación moral, hay una necesidad particular de medidas teóricamente válidas de competencia en juicio moral. La idea de que el comportamiento y el desarrollo moral tienen un aspecto cognoscitivo es más biennueva y aún muy controvertida. Estudiosos eminentes como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg mantienen que la moralidad tiene un fuerte componente cognoscitivo. Sin embargo, ¿existe realmente este componente o aspecto, es decir, puede medirse y demostrarse como relevante para el comportamiento humano? ¿Se desarrolla de la manera como pensamos? ¿Qué ocasiona su desarrollo y su deterioro? Para responder a estas preguntas necesitamos una prueba que realmente mida el aspecto de competencia del comportamiento de juicio moral en lugar de otros aspectos como actitudes y valores morales.

La utilidad educativa de una prueba de competencia en juicio moral requiere no solamente que la prueba sea válida teóricamente. Para evaluar las interven-

ciones educativas o terapéuticas, la prueba también debe ser transparente y creíble para todos los involucrados en el proceso educativo: profesores, alumnos, administradores de escuela y contribuyentes. La transparencia y credibilidad de una prueba se ven seriamente restringidas: a. Si el diseño de la prueba no proporciona ninguna forma de escoger entre interpretaciones contradictorias de los puntajes de la prueba, b. Si diferentes aspectos de la moralidad se confunden en un solo puntaje y c. Si la calificación se basa en apreciaciones subjetivas en vez de algoritmos objetivos. En otras palabras, una prueba de comportamiento y desarrollo moral debe ser diseñada para facilitar unos puntajes no ambiguos y el procedimiento de calificación debe ser deducible.

EVALUAR LA VALIDEZ DEL ÍNDICE C DE LA PJM

La versión original (alemana) de la PJM fue validada con respecto a varios criterios analíticos y empíricos. Los criterios analíticos de validación incluyeron una construcción de la prueba estrictamente basada en la teoría (en contraste con una construcción de la prueba que busca maximizar ciertos coeficientes estadísticos) y una calificación experta extensiva de los ítems de la prueba. Media docena de expertos del modelo de etapas de Kohlberg comentaron sobre la suficiencia teórica de los argumentos en la PJM (ver más arriba). Los criterios empíricos incluyeron cuatro predicciones derivadas de la teoría de cognición-desarrollo que parecía estar apoyada por la investigación de Kohlberg (Kohlberg, 1958; Rest, 1979; Walker, 1986):

- *El orden de preferencias:* en un dilema verdaderamente moral, los sujetos deben preferir las etapas de razonamiento moral en orden numérico, con la preferencia más alta por el razonamiento de la etapa seis y la preferencia más baja para el razonamiento de la etapa uno. Los estudios de la PJM han encontrado tal orden de preferencia.
- *Estructura cuasi-simplista:* la correlación entre la preferencias de unas etapas adyacentes (como la cuatro y la cinco) debe ser más alta que la correlación entre etapas más distantes (como la cuatro y la seis). Es decir, en la matriz de correlación de todas las etapas, los coeficientes deben reducirse monótonamente de la diagonal a las esquinas de la matriz. Esto puede probarse de varias formas. Por ejemplo, puede probarse por medio de programas de computador que clasifiquen los coeficientes de correlación para optimizar la estructura cuasi-simplista (como el programa TAM del paquete KOSTAS de W. Nagl et al., 1986). Si el programa no encuentra una estructura mejor de coeficientes, el hallazgo puede considerarse como un ajuste óptimo a pesar de que hayan ocurrido desviaciones menores. La mayoría de los estudios de la PJM han producido esta estructura cuasi-simplista óptima, mucho más clara que el estudio original de Kohlberg **(1958).**
- *El paralelismo cugnitivo afectivo:* si los sujetos presentan sus propias actitudes morales (en vez de actitudes simuladas o socialmente deseadas), estos puntajes deben ser sistemáticamente correlacionados con su puntaje de competencia moral, con altas correlaciones negativas entre el puntaje C, por una parte, puntajes de actitud para las etapas 1 y 2, por la otra, correlaciones moderadas entre C y las actitudes para las etapas 3 y 4 y correlaciones sustanciales positivas entre C y las actitudes para las etapas 5 y 6 (Lind, 1985a). La mayoría, si no todos, los estudios sobre PJM encontraron un patrón marcado de correlaciones entre estos dos aspectos de comportamiento de juicio moral, corroborando el teorema del paralelismo de Piaget.
- *Equivalencia de argumentos a favor y en contra:* los argumentos a favor de cierta solución a un dilema moral deben ser equivalentes a los argumentos en su contra, es decir, los sujetos que están de acuerdo con una solución dada a un dilema deben ser confrontados con argumentos de aproximadamente la misma calidad que los sujetos que están en desacuerdo con la solución. En su tesis, Lind encontró que esta hipótesis estaba claramente sustentada.
- *Una tarea moral difícil:* la declaración de que la PJM representa una *tarea* moral y que su Indice C es una medida de *competencias* morales (y no de *actitud* moral) ha sido corroborada mediante dos experimentos cruciales. En estos experimentos, a los sujetos se les pidió *simular* un puntaje por encima del propio (ver Emler et al., 1983). Aunque los sujetos podían simular puntajes más altos con otras pruebas de desarrollo moral, los sujetos no pudieron simular un puntaje C más alto cuando contestaron la PJM (Lind, 1993/1998; Wasel, 1994). Obviamente, los otros instrumentos *medían actitudes* morales en *vez* de *competencia* moral.

El efecto de simulación fue probado dejando a los sujetos tomar la prueba dos veces, una con la instrucción normal de llenar el cuestionario o prueba y la segunda pidiéndoles tomar la prueba de nuevo, pero esta vez contestando como si fueran otra persona. Específicamente, a los sujetos se les dividió en dos grupos con base en su orientación política. Dado que la orientación política ha sido consistentemente relacionada con los puntajes en las pruebas de desarrollo moral, los dos grupos también difirieron: los que se describieron a sí mismos como izquierdistas (liberales) obtuvieron puntajes más altos que los derechistas (conservadores). Entonces, a los izquierdistas se les pidió hacer la prueba de nuevo como si fueran derechistas y a los derechistas se les pidió contestar como si fueran izquierdistas. Existía la hipótesis de que, mientras que a los izquierdistas no les costaría trabajo simular los puntajes (más bajos), los otros no podrían simular los puntajes (altos) de sus contrapartes si la prueba realmente mide la competencia. Si no, ambos grupos podrían ser igualmente capaces de simular los puntajes de la prueba de acuerdo con la instrucción impartida.

En una primera serie de experimentos, la "Prueba de asuntos definitorios" (Rest, 1979) y la "Encuesta de actitudes étnicas" de Hogan fueron marcadas para referencia. Los resultados de estos experimentos podían simularse en ambas direcciones, es decir, los sujetos podían mejorar sus puntajes contestando con respuestas falsas (Emler et al., 1983; Markoulis, 1989; Barnett, Evens, & Rest, 1995; ver también Lind, 1995), y, por lo tanto, parece que estos instrumentos *evalúan* la *actitud* moral *y* no la *competen&.* Utilizando el mismo escenario y el mismo tipo de sujetos que Emler et al. (1983), Lind (1995) descubrió que a los sujetos a quienes se les pidió llenar la PJM como lo haría un izquierdista, no incrementaron sus puntajes C al contestar simuladamente. Wasel (1994) demostró que la instrucción de simular el razonamiento moral de los colegas que tenían un C más alto que uno no incrementaba el puntaje del sujeto. Pero en ambos experimentos, a los sujetos con un Indice C más alto se les podía ordenar simular puntajes más bajos que los propios.

La esencia de competencia del Indice C también se apoya en el hecho de que, en estudios longitudinales, los cambios incrementales siempre fueron graduales y no abruptos (Lind, 1993/1998; 1995). Los cambios graduales son típicos para la adquisición de habilidades pero no para un cambio de actitudes que a veces puede ser muy abrupto y drástico cuando las personas cambian su contexto social. Finalmente, la competencia moral solo se deteriora lentamente: La curva de olvido del puntaje C de los sujetos se acelera negativamente, es decir, entre más tiempo dejan los sujetos de practicar sus habilidades morales, más rápido las pierden (Lind, 1993/1998; 1995).

Por todo esto, el Indice C de la PJM cumple con los cuatro criterios de un índice de competencia (tarea moral, imposible de simular, curva de aprendizaje gradual y curva de olvido pareja). Es más, es calculado para que sea lógicamente independiente de las *actitudes* morales de la persona (Lind, 1993; 1995; Wasel, 1994). El índice puede ser alto o bajo no obstante el gusto o disgusto de la persona por los principios morales. En consecuencia, llamamos a C un índice puro de competencia moral, en contraste con los demás que son puntajes compuestos de cognición moral y actitudes morales (para discusión, ver Lind y Wakenhut, 1983; Lind, 1995). Este hecho hace que la PJM sea menos dependiente de criterios empíricos irrelevantes y de criterios que sesgarían la prueba hacia algunas teorías.

Notemos nuevamente que la PJM fue construida con base en consideraciones teóricas en lugar de criterios empíricos. Los criterios empíricos, deducidos de las posiciones teóricas, son utilizados únicamente para revisar versiones nuevas (o traducidas) de la PJM para equivalencia teórica 0 cultural con la versión original. Por lo tanto, no debe ser tomada como punto de referencia frente a otras pruebas con medios meramente empíricos. Sm referencia a la teoría y la investigación involucrada en la PJM, no podremos saber si la PJM carece de validez o de criterios, en caso de que la correlación resulte baja. La evidencia empírica de la investigación de más de 15.000 sujetos de distinta cultura, edad, sexo, estado socioeconómico y nivel de educación demuestra que la PJM cumple bien con estos cinco criterios de validez que hemos mencionado anteriormente (Lind, 1993/1998; 1995).

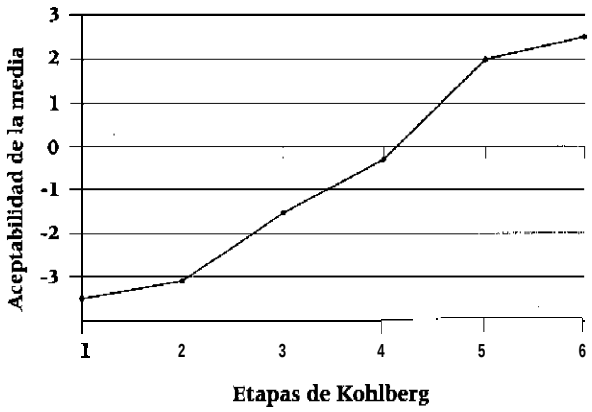
VALIDAR VERSIONES NUEVAS Y TRADUCIDAS DE LAP JM

El requisito de validez es aplicable no solamente a la prueba original sino a la nueva sub-prueba (dilemas) ya versiones en idiomas extranjeros. A continuación resumimos un procedimiento para garantizar la va-

lidez de nuevas sub-pruebas y de versiones en idiomas extranjeros de la PJM, que emplea los criterios empíricos descritos anteriormente y un criterio adicional. Se ha encontrado que estos cuatro criterios son muy efectivos para detectar y corregir fallas serias en versiones nuevas o traducidas.

El primer paso para validar cualquier versión extranjera de la prueba es traducir esa versión al revés, al idioma original. Hay versiones en alemán y en inglés de la PJM que se pueden utilizar para traducción inversa, revisando la equivalencia de la nueva versión. Ya se pueden detectar muchas fallas de esta forma. El segundo paso para validar nuevas versiones de la PJM implica un pequeño estudio de validación empírica (N=40 a 60) con un grupo de sujetos que representen distintos niveles educativos, por ejemplo, estudiantes de grado noveno, de grado undécimo, estudiantes universitarios no graduados o estudiantes universitarios graduados. Este estudio suministra varias revisiones de validez (ver Lind, 1985a; 1993/1998):

Orden de preferencia monótono
(Perfil tipo ideal)



- Jerarquía de preferencias: las preferencias de las seis etapas de Kohlberg deben ordenarse como se predice teóricamente, con la etapa 6 como la preferida, la etapa 5 en segundo lugar, etc. (ver gráfica). Pueden ocurrir algunas pequeñas inversiones de preferencias de etapa (especialmente entre las etapas 1 y 3 y las etapas 5 y 6) que no invalidan la nueva versión de la prueba. La investigación en varias culturas sustenta bien esta hipótesis (Lind, 1986; Gross, 1996).
- *Estructura cuasi-simplista de las interrelaciones de preferencias por etapas:* las etapas adyacentes (por ejemplo, las etapas 5 y 6) deben correlacionarse de manera más alta que las etapas más distantes (por ejemplo, las etapas 4 y 6).
- *Paralelismo afectivo-cognoscitivo:* las preferencias por etapas deben correlacionarse de la manera predicha con el Indice C de competencia en juicio moral de la PJM, es decir, mientras que la preferencia por las etapas más altas debe correlacionarse positivamente con el puntaje de competencia, las preferencias por las etapas inferiores deben correlacionarse negativamente con ese puntaje y los otros índices de preferencias de la PJM deben mostrar correlaciones entre estos dos extremos.
- *Correlación con la educación:* dada la muestra descrita arriba, C debe correlacionarse positivamente o ($r > 0.40$) con la cantidad y calidad de educación de los sujetos. La correlación de C con la edad de Ss debe ser baja o cercana a cero cuando el nivel de educación se mantiene constante.
- Ninguna simulación hacia arriba del *Indice C:* como se muestra anteriormente, la PJM ha sido construida para evaluar el aspecto cognoscitivo o de competencia del comportamiento de juicio moral y no solamente actitudes morales. Cuando es sometido a un escenario experimental como el utilizado por Emler et al. (1983), el puntaje C no debe mostrar ningún cambio incremental (este criterio es opcional.)

Debido a que todas las inferencias que sustraemos de nuestros datos dependen fuertemente de la calidad de éstos, siempre se requiere de unos procedimientos cuidadosos de validación de un instrumento de medición. En la investigación en varias culturas son aun más importantes ya que podríamos interpretar mal las diferencias metodológicas entre culturas como sustanciales. Solamente si se realiza una cuidadosa traducción de la prueba (incluyendo la traducción inversa) y si los datos empíricos concuerdan con estos cuatro indicadores, se podría asumir que la versión nueva de la PJM es razonablemente válida y equivalente a la versión original (en alemán), que es una condición necesaria para comparar los hallazgos en varios países. Si la validez cultural es baja o se desconoce, no tenemos manera alguna de atribuir las diferencias de los datos a alguna variable sustancial.

Este procedimiento de validación empírica basada en la teoría requiere más tiempo y recursos de lo que normalmente se consideraría necesario. Sin embargo, paga bien en términos de datos más confiables, significativos y comparables. Este procedimiento proporciona criterios de validez independientes de la investigación para la cual será utilizado subsiguientemente, haciendo que las conclusiones circulares y las tautologías sean menos probables y los hallazgos tengan mayor credibilidad. Un proceso cuidadoso de validación cultural se demuestra en los estudios en varias culturas de Michael Gross, quien investigó la relación entre el desarrollo moral y las lealtades políticas en Israel, Francia, Paises Bajos y Estados Unidos (Gross, 1994; 1995a; 1995b). Los estudios que omiten este proceso de validación porque requiere de una cantidad considerable de tiempo y dinero, normalmente pagan por esta omisión generando datos ambiguos e inútiles. No merecen ninguna interpretación sustancial fuera de que los datos no son validos, como lo sostienen los autores de esas pruebas.

EVALUAR LA UTILIDAD DEL ÍNDICE C DE LA PJM

Adicionalmente se ha demostrado que la PJM es muy útil para evaluar los efectos de los programas educativos enfocados en la promoción del desarrollo moral. Ya que es teóricamente válida, la PJM se puede interpretar fácilmente en términos de la teoría en la cual se basa. Ya que la PJM no puede ser falseada para mejorar los puntajes, los efectos positivos de un programa educativo pueden atribuirse sin ambigüedades a la calidad del programa en vez de a los deseos sociales o los llamados efectos Hawthorn. Sin embargo, la PJM ha demostrado ser sensible a los efectos educativos que no pudieron detectarse con otras pruebas (Lind, 1993/1998). Debido a que es corta, puede aplicarse aún en situaciones en las que no se cuenta con mucho tiempo. Una de sus mayores ventajas es el hecho de que la construcción de la PJM se basa en la teoría y la investigación, pero no es seleccionada por ítems ni codificada para producir altas correlaciones con algunos criterios arbitrarios como la edad, la estabilidad o la sofisticación filosófica. Por lo tanto, el puntaje C no tiene que ser estandarizado nuevamente para cada muestra estudiada. Esto hace que la comparación de los hallazgos con muchos estudios y muestras diferentes sea menos ambigua y que la utilización de la PJM en los estudios de evaluación sea más útil.

Resumen

Se puede utilizar la PJM *para probar predicciones* derivadas de las teorías del desarrollo moral porque, con base en casi veinte años de investigación resumida en una serie de publicaciones (por ejemplo, Lind, 1985a/b/c; 1993/1998; 1995), ha demostrado ser altamente *válida.* De otra parte, dado que la PJM es corta y fácil de calificar por computador, se puede utilizar para evaluar programas educativos y otras condiciones de desarrollo moral que implican grandes muestras de personas. La PJM ha demostrado ser sensible a los tratamientos educativos pero no a las instrucciones para simular puntajes más altos.

Aquí caben unas palabras de advertencia. Con esta breve introducción debe quedar claro que la PJM es un experimento N= 1 pero no, como erróneamente se sostiene en los textos, una variante de la DIT (siglas en inglés), ni una prueba sicométrica, en el sentido clásico. La PJM no ha sido diseñada para diagnosticar personas individuales. Debido a que el comportamiento moral de una persona puede depender mucho de factores situacionales como la fatiga, el compromiso, la experiencia previa, un instrumento para diagnosticar el grado de competencia en juicio moral de una persona debe incluir protecciones contra las malas interpretaciones. Cuando se estudia a grupos grandes de personas, sin embargo, estas condiciones individuales se cancelen entre sí para que los‘puntajes C promedio puedan interpretarse de manera confiable como el nivel “real” de competencia en juicio moral. Para diagnósticos individuales, la “Entrevista de juicio moral” (Colby et al., 1987) parecer ser más adecuada si se aplica y califica por personal idóneo.

Apéndice
Calificar la PJM: Indice de Competencia e Indice de Actitud[7]

	Dilema del trabajador		Dilema del Médico			
Opinión:						
	Pro*	***Contra****	***Pro****	***Contra****	ΣX_{1-4}	$(\Sigma X_{1-4})^2$
Etapa 1						
Etapa 2						
Etapa 3						
Etapa 4						
Etapa 5						
Etapa 6						
$\sum_{1}^{6} X =$					$\sum_{1}^{6} X =$	
	$\sum_{i=1}^{6} X_{i,pro} =$		$\sum_{i=1}^{6} X_{i,con} =$		**Indice C:**	
$SS_{Desviación} =$ $SS_T - SS_M =$		$SS_{Stage} = \sum_{St=1}^{6} (\sum_{j=1}^{4} x_{ij})^2 / 4$			$r^2_{Stage} = \frac{SS_{Stage}}{SS_{Total}}$	
$SS_{Media} =$ $(\Sigma X)^2/24 =$		$SS_{PC} = \sum_{j=Pro}^{Con} (\sum_{i=1}^{12} x_{ij})^2 / 12$			$r^2_{PC} = \frac{SS_{ProCon}}{SS_{Total}}$	
		$SS_{PC} = \sum_{j=Work}^{Doc} (\sum_{i=1}^{12} x_{ij})^2 / 12$			$r^2_{Dil} = \frac{SS_{Dil}}{SS_T} =$	
		Indice C⁺ =			$\frac{SS_S}{SS_T - SS_{Dil}} =$	

Stage = Etapa para todas las fórmulas en este y en todos los cuadros
Work = Trabajo para todas las fórmulas en este y en todos los cuadros

NOTAS

Se deben calificar los argumentos en pro y en contra de acuerdo con la *opinión* del sujeto. Por ejemplo, si el sujeto dice que piensa que los trabajadores estaban mal al entrar a la fuerza a la empresa, entonces sus respuestas a los argumentos en pro, en el dilema del trabajador deben calificarse como en contra y sus respuestas a los argumentos en contra deben ser calificadas como a favor.

El Indice C^+ ha sido sugerido por Lind (1978) para compensar el hecho de que el factor "contexto del dilema" no debe ser tomado en cuenta en contra de la competencia en juicio moral. Estudios correlacionales mostraron, sin embargo, que las diferencias empíricas entre C y C+ son muy pequeñas. Por lo tanto, estos últimos casi no se han utilizado.

7 Se puede obtener la codificación dc etapas de los ítems dc la PJM del autor.

Un ejemplo para calificar la PJM:
Indice C e Indices de Actitud'

	Dilema del trabajador		Dilema del Médico			
Opinión:	-2		-3		**Indices de actitud**	
	Pro*	***Contra****	***Pro****	***Contra****	ΣX_{1-4}	$(\Sigma X_{1-4})^2$
Etapa 1	-1	-4	-2	-3	**-10**	**100**
Etapa 2	-2	-4	-3	-4	-13	169
Etapa 3	1	-4	1	-4	-6	36
Etapa 4	2	-2	0	-2	-2	4
Etapa 5	4	2	3	-1	8	64
Etapa 6	3	3	4	-1	9	81
	7	-9	3	-15	$\sum_{1}^{6} x$ =	454
	$\sum_{i=1}^{6} x_{i,pro}$ =	100.0	$\sum_{i=1}^{6} x_{i,con}$ =	576.0	676	

$SS_{TOTAL} = \Sigma(x^2) - SS_{MEDIA}$ = 177.8

$SS_{Stage} = \sum_{St=1}^{6} (\sum_{j=1}^{4} x_{ij})^2 \;/\; 4$ = 105.3

$r^2_{Stage} = \frac{SS_{Stage}}{SS_{Total}}$ = 0.59

$SS_{MEDIA} = (\Sigma x)^2/24$ = 8.2

$SS_{PC} = \sum_{j=Pro}^{con} (\sum_{i=1}^{12} x_{ij})^2 \;/\; 12$ = 48.2

$r^2_{PC} = \frac{SS_{ProCon}}{SS_{Total}}$ = 0.27

$SS_{Dil} = \sum_{j=Work}^{Doc} (\sum_{i=1}^{12} x_{ij})^2 \;/\; 12$ = 4.2

$r^2_{Dil} = \frac{SS_{Dil}}{SS_T}$ = **0.02**

Indice C* = $\frac{SS_S}{SS_T - SS_{Dil}}$ = **0.61**

112.0 74.0

Interpretación: este es un patrón de respuestas hipotéticas. El Indice C resultante de 0.59 es muy alto cuando se compara con el patrón de respuesta de personas reales (ver Lind, 1993/1998; Lind, 1995).

8 Los puntajes de actitud se calculan, normalmente, dividiendo la calificación sumada por 4 y restando 4 para obtener números en el rango de la escala original de respuestas de los items: de -4 a +4.

TERCERA PARTE

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

LA PROPUESTA DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN SANTA FE DE BOGOTA: HACIA UNA CULTURA DE LA EVALUACION

DANIEL BOGOYA
Director General del Proyecto de Evaluación de la Calidad de la Educación en el Distrito Capital
Universidad Nacional de Colombia

Introducción

A comienzos de 1998, la Universidad Nacional de Colombia recibió una invitación de la Secretaría de Educación Distrital (SED) para participar en el proyecto de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá. Atendiendo a esta invitación se constituyó un equipo de trabajo y se estudió la viabilidad técnica de presentar una propuesta que fuera realizable a corto plazo. Hecho este análisis de naturaleza técnica, se examino la viabilidad estratégica de participar en este tipo de proyectos. De acuerdo con la misión de la Universidad, se vio la posibilidad de articularlo a la razón de ser de ésta. Igualmente, se estudió su viabilidad económica y, finalmente, se presentó una propuesta a la SED, la cual fue aprobada. En seguida, se comenzó el proceso de conformación del equipo, de construcción del tejido social y conceptual? con distintos expertos en los terrenos de la psicología, matemática, lenguaje, pedagogía, dirección y administración. Con este equipo se inició el proyecto propiamente dicho.

EL PRESUPUESTO EPISTEMOLÓGICO

Para explicar el presupuesto epistemológico que ha orientado el proyecto desde el comienzo, voy a valerme de una analogía tomada de la cinemática de las partículas, un campo de estudio de la física. Esta analogía muestra la transición de la mirada de "la silla de Euler" al "seguimiento de Lagrange".

En la física y, particularmente en el estudio de la dinámica de las partículas, hay dos formas de abordar el problema: una de ellas consiste en que el observador se "sienta en una silla" y observa el paso de las partículas. Cada vez que pasan, lee lo que les sucede. Es algo así como tomarles fotografías en un momento determinado. En el terreno de la evaluación, esta forma de abordaje implica que quienes tienen que evaluar se "sientan en una silla", miran a las personas y de esa mirada deducen lo que hay. La otra forma de abordar el estudio del movimiento de las partículas es mediante el modelo de Lagrange. En este modelo, el observador ve la partícula, la acompaña y, poco a poco, va insertándose en ella, va constituyéndose en parte activa del proceso. Aplicado al problema de la evaluación, este modelo refleja una especie de vocación de no mirar el problema pasivamente, esperando que los diferentes procesos que van a ser evaluados pasen ante uno, sino que se los acompaña. Se trata de pasar de una mirada casual, coyuntural, totalmente accidental, a la construcción y acompañamiento de un proceso. Es dejar de mirar la evaluación como un asunto de carácter puntual e intentar verlo como un continuo. Es con base en este último postulado que se está asumiendo el proyecto de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá.

LAS ÁREAS DE LA EVALUACIÓN

Las áreas que van a evaluarse son el lenguaje, la matemática y las ciencias. La idea es que las pruebas de octubre y noviembre de este ano (1998), dirigidas a los cursos tercero y quinto de educación básica primaria, se hagan sólo en lenguaje y matemática y que a partir de la siguiente aplicación se contemplen las áreas de ciencias en séptimo y noveno. Muy en concordancia con lo que ya se ha planteado desde el día de ayer, se trata de tener un mapa que cubra los grados tercero, quinto, séptimo y noveno, sistemáticamente cada año, para poder contar con un análisis de recorrido y un acompañamiento continuo por lo menos a lo largo de este trienio.

LOS COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN

Además de las áreas del conocimiento ya mencionadas, la evaluación contempla el componente de factores asociados. Este va dirigido a tres poblaciones: a los rectores y directores de cada una de las instituciones; a los docentes que en este instante atienden

los grados en los que se van a aplicar las pruebas y a los estudiantes a quienes, además de preguntárseles por lenguaje y matemática, se les harán preguntas en relación con los factores asociados. En el proyecto, la parte de factores **asociados** ha sido trabajada por las doctoras Rosa Avila y Blanca Lilia Caro y ha contado con la asesoría **de la** doctora Claudia Uribe y la coordinación de la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica (CORPOEDUCACIÓN).

Otro componente vital del proyecto lo constituyen los instrumentos **que apuntan a** indagar por los valares y la sensibilidad ciudadana. Estos instrumentos van dirigidos aun estudiante de cada uno de los cursos de grado quinto. Han sido diseñados por las doctoras Rosario Jaramillo y Angela Bermúdez, también con la coordinación de CORPOEDUCACIÓN. Los estudiantes que contestaran esta prueba serán seleccionados al azar dentro de cada uno de los grupos de quinto grado.

FASES DE DESARROLLO DB LA EVALUACIÓN

En lo que se refiere a las áreas de lenguaje y matemática (aplicación de 1998), se han propuesto cuatro fases de desarrollo:

La primera fase tiene que ver con la fundamentación conceptual que es, en últimas, el marco de referencia interno y que se ha propuesto a la SED. Esta fundamentación desarrolla los referentes conceptuales: el polígono de factibilidad conceptual **dentro del cual se** mueve el proyecto. Estos **conceptos son los** que limitan, definen y determinan las **pruebas. Para esta** fundamentación conceptual, se **ha conformado un** equipo de expertos en las diferentes áreas y ha habido discusiones muy profundas para llegar **a un consenso.** Se trata de un proceso de construcción en el que lenta y paulatinamente se ha ido consolidando una forma de mirar cada asunto.

Ala primera fase le sigue una de diseño y elaboración de los instrumentos que expresen el marco referencial previamente elaborado. En torno a los instrumentos también, hubo grandes discusiones: optar por la metodología clásica de elaborar un banco de preguntas para después, por supuesto de una manera técnica, hacer un ensamble o, más bien, mirar los instrumentos como conjuntos orgánicos de preguntas. Finalmente, la decisión fue por la segunda alternativa **y el hilo conductor, en** consecuencia, no fue un banco de preguntas para llegar a un instrumento sino, directamente, el instrumento con unas características muy interesantes.

La tercera fase consiste en la aplicación de la prueba. **Esa aplicación** está prevista para comenzar el 19 de **octubre** y terminar alrededor del 6 de noviembre. A **todas** las instituciones educativas de Bogotá se les ha enviado la programación junto con unas guías. En ellas, se informa claramente sobre el proceso para **que haya** coordinación entre los responsables en **cada una de** las instituciones y el grupo de personas que la Universidad Nacional ha designado para la **aplicación.**

La cuarta fase consiste en la captura de información, la digitación de las respuestas consignadas en los **cuadernillos** de aplicación, la conformación de una serie de tablas y de archivos y la validación de éstos. **Esta** confrontación permitirá garantizar con una **confiabilidad** superior al 99% que lo que está grabado **en las tablas** refleja fielmente lo que los estudiantes han respondido en sus cuadernillos.

Luego **de** tener estos archivos depurados se elaborará una serie de informes por aula, por institución, por **localidad y** globalmente para toda la ciudad. Estos informes **de** resultados están concebidos de dos formas: por un lado se tendrán unos informes de naturaleza cuantitativa, es decir, datos de números, de frecuencias y, por otro, habrá un informe que podría llamarse cualitativo, esto es, de carácter mucho más analítico, **que** será la consecuencia **de** un trabajo muy intenso en el que se interpretará el comportamiento de cada pregunta por localidad, por institución y en el total del grupo de la ciudad. Los primeros resultados de **orden** cuantitativo se entregaran a la SED en el periodo de vacaciones escolares para que a comienzos del próximo ano pueda disponerse de ellos en las **distintas instituciones. Los informes de naturaleza** cualitativa serán **entregados alrededor de febrero o marzo de 1999 porque el propósito es dar** respuestas relativamente rápidas luego de cada ejecución.

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

En breve, los pasos para construir la fundamentación conceptual fueron los siguientes: en primer lugar se elaboró un estado del arte en el terreno de la **evaluación** tanto de lenguaje como de matemática.

Se miró lo que se ha hecho en el país e incluso se examinaron algunas experiencias extranjeras. En seguida, se intentó responder a la pregunta de qué es un niño entre los 8 y los 12 años, desde la perspectiva de su desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo. Esta pregunta se inscribió en el contexto colombiano, bogotano. Acto seguido, se tomaron como referentes los principios pedagógicos que, de una u otra manera, han gobernado y definido nuestra educación. Aquí se encontró algo muy interesante: hay una gran tensión entre mirar el ser y aspirar adónde va y en esa tensión es necesario hacer conciliaciones. De ninguna manera se puede exigir exclusivamente el deber ser, pero tampoco es posible quedarse instalado en el ser sin tener una mínima aspiración. Finalmente, se discutió lo que se entiende por escuela, por lengua escrita, por lenguaje de la matemática, entre otros puntos. Estos fueron los ejes que permitieron desarrollar unos conceptos dentro de los cuales mover la evaluación. En relación con la fundamentación conceptual, dado ese basamento al que hice referencia antes, se propuso una mirada de competencias graduadas en cuatro niveles.

LAS COMPETENCIAS Y LOS NIVELES

La noción de competencia ha venido insertándose poco a poco en nuestro medio. Recientemente, la profesora Maria Cristina Torrado realizó para el ICFE S un estudio muy interesante cuyo titulo es De la aptitud a las competencias. En éste, se plantea que debería existir un puente de comunicación entre lo que hemos venido llamando aptitudes y lo que desde hace ya algún tiempo ha venido llamándose competencias. Aquí también hay una tensión importante, seguir hablando de conocimientos y de aptitudes o instalarse en un nuevo paradigma: el de las competencias.

Nosotros proponemos competencias graduadas en cuatro niveles, es decir las competencias a las que nos referimos están presentes en los niños pero de manera diferenciada (la diferenciación permite hacer un reconocimiento y de ninguna manera tiene un principio de valoración). Estos cuatro niveles muestran un grado de profundidad cada vez mayor, una elaboración conceptual más exigente.

El primer nivel hace referencia a la construcción o adquisición del sistema de significación. Es el conjunto de herramientas que se le dan a alguien para empezar a defenderse y que es necesario asimilar. Es indispensable aprender una serie de códigos de ese sistema de significación.

El segundo nivel tiene que ver con el uso de ese sistema de significación. En este nivel, de mayor exigencia y elaboración conceptual que el primero, además de tener asimilado el código, requiere ser utilizado, es decir, hay que poner en práctica lo que se ha adquirido en contextos cotidianos o figurados que, en cualquier caso, sean nuevos.

El tercer nivel tiene que ver con la explicación del uso. Este es un nivel mucho más profundo que los anteriores porque no solamente se utiliza el código sino que hay que entender por qué. En este nivel hay que comprender un estatuto de comportamiento interno porque si este no se comprende, no se puede dar razón de él.

El cuarto nivel hace referencia al control y posicionamiento sobre el uso del sistema de significación. Este es un nivel superior, en el que la persona toma distancia y puede lanzar un juicio. El tipo de juicios que toca con las generalizaciones y que puede discriminar en un momento determinado qué zona se toca y cuál no, es el que tiene que ver con los usos que se hacen de ciertos códigos que además pueden ser explicados y valorados.

En cada nivel, la competencia es vista como una potencialidad o la capacidad para poner en escena un problema, para resolverlo, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de armar frases, hacer operaciones, medir, comparar textos e integrar valores en un contexto. Estas competencias sólo son visibles a través de desempeños, es decir se necesita una mediación de los desempeños para poder explorar la competencia que se encuentra en una caja negra, posiblemente opaca, que es imperativo develar.

Cada nivel implica una mayor elaboración de la competencia. Es una especie de perfeccionamiento con variación continua, desde el nivel inferior hasta el vértice superior: en la base hay muchas personas y en el vértice superior pocas. Como se tiene la hipótesis de una variación continua y simultáneamente se están proponiendo cuatro niveles, es necesario, así sea osado, trazar lineas en algún sitio porque de lo contrario se caería en una descripción sumamente cualitativa.

En primer lugar, se tiene un nivel basal de adquisición del sistema de significación que se espera el 100% de los niños de Bogotá lo supere. En el segundo nivel se ubicara un menor porcentaje. En el tercero y cuarto nivel el porcentaje será todavía más pequeño. Representar la competencia graduada por niveles se hace simplemente con fines metodológicos. No es que la competencia sea así, su naturaleza no es graduada, sólo que por metodología se ha propuesto que tenga graduación. En esas cuatro áreas podrían darse otras competencias, pero esta forma que se está presentando es la que se ha propuesto en el contexto teórico entregado a la SED.

Se han propuesto dos competencias en lenguaje: una comunicativa y otra textual. Estas no son competencias excluyentes ni mucho menos disyuntas sino articuladas entre sí, perfectamente relacionadas. De nuevo, la distinción entre competencia comunicativa y textual tiene un carácter metodológico. No se trata de que la comunicación y la capacidad de entender o discriminar textos estén separadas en el individuo, sino que es una forma de hacer una disección para poder realizar una lectura.

En el campo de la matemática se han propuesto las siguientes competencias: la numérico operatoria, la competencia métrica (la capacidad de medir, de definir sistemas de medida), la competencia geométrica y una competencia que no está muy inserta todavía en nuestro medio pero que, con base en los referentes internacionales, se debe considerar. Esta competencia tiene que ver con el tratamiento de datos y situaciones aleatorias, la lectura de tablas y la lectura de gráficas.

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

Esta ha sido una actividad sumamente rica porque se trata de conjugar y de sintetizar en un instrumento toda la conceptualización a la que se ha hecho referencia. Por naturaleza, el instrumento debe tener unas características prevalecientes en íntima concordancia y relación con lo que aquí se ha planteado. Cada instrumento es una obra de arte en el sentido de que contempla con fidelidad los distintos asuntos y dimensiones enunciados más arriba.

En primer lugar fue necesario definir escenarios y contextos reconocibles por los niños. Después del reconocimiento de esos contextos, se escogió el lenguaje que se consideraba más apropiado, recuperando los discursos habituales de las aulas. Se rescata el discurso del aula para que el niño juegue con el instrumento, para que se sumerja en él con alegría, para que lo sienta propio. Indudablemente, también se pensó en hacer una representación icónica en el entendido de que por lo menos los niños de 8 a 12 anos asocian mucho más los textos cuando tienen al lado una gráfica. En consecuencia, también se hace una representación icónica en cada uno de los instrumentos. Finalmente, y ya lo mencioné, cada instrumento tiene una estructura orgánica, que para esta propuesta significa que las preguntas tienen coherencia entre sí. Ese hilo conductor es justamente la cotidianidad que intentamos "vender" en ese ícono. No se trata de preguntas sueltas, no son cinco preguntas de suma, tres de multiplicación, cuatro de otro tema. Nuevamente, son conjuntos armoniosos, con cohesión, donde las distintas preguntas que van apareciendo están relacionadas entre sí. En las pruebas hay una sinapsis ímima entre una y otra pregunta.

Los contextos definidos fueron la esquina de un barrio, el paradero de una flota, un zoológico y una villa olímpica. Justamente, el contexto de la esquina de un barrio fue el que se consignó en la guía y, a imagen y semejanza de este prototipo, se diseñaron los otros instrumentos. Para poder escoger esos contextos, se tomaron 300 fotografías de distintos sitios de Bogotá: el parque El Salitre, el parque de Lourdes, la terminal de transportes, entre otros, y luego se hicieron selecciones y recomposiciones de esas fotografías en compañía de un dibujante, quien fue recogiendo las ideas para pasarlas a bocetos y finalmente a imágenes en las que se plasma, de alguna manera, una vivencia en la que se quiere sumergir al niño para que interactúe con ella.

Las preguntas están concebidas como elementos de un conjunto integrado que se orienta hacia la solución de problemas en contextos tanto rutinarios como supuestos. Hay un segmento de preguntas cerradas, de selección múltiple con una única respuesta (17 en lenguaje, 17 en matemática), reconociendo, claramente, que hay preguntas que satisfacen las dos áreas: algunas podrían clasificar tanto en lenguaje como en matemática porque no sólo tienen que ver con una operación numérica sino con la comprensión de un texto. Hay otro segmento de preguntas abiertas (una pregunta en lenguaje y una en matemática). Las preguntas cerradas serán digitadas en su totalidad, pero de las respuestas a las

preguntas abiertas sólo se leerá una de matemática y una de lenguaje por cada salón, en virtud del tamaño de la población que se está examinando.

En relación con el diseño y la elaboración de instrumentos se realizo una guía. En ésta, se hacen explícitas las reglas de juego. Se pone sobre la mesa la fundamentación conceptual, la estructura de las competencias y los desempeños, un prototipo de instrumento de prueba, las respuestas a éste, y los comentarios a un grupo elegido de esas preguntas. En la guía se analizan las preguntas, se discuten, se presenta su razón de ser y cuál es la intención de los distractores, los cuales se utilizan para reconocer ciertas zonas débiles.

LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Para la aplicación de la pruebas fue necesario hacer un censo de instituciones, de cursos y de alumnos. Este censo se hizo en las distintas localidades apoyado en las bases de datos con las que cuenta la SED. De ese censo resultaron 2.145 instituciones educativas entendidas como jornadas. Puede ser una misma institución educativa en la mañana yen la tarde pero si tiene dos jornadas está contabilizada como dos instituciones y tendrá dos grupos de cuadernillos.

Para esta aplicación se aborda calendario A y jornada no nocturna, es decir, las 2.145 instituciones en las que se aplicarán las pruebas no contemplan calendario B y tampoco las jornadas de los sábados ni las nocturnas. Solamente se toma la franja de lunes a viernes, diurna, calendario A y fundamentalmente aquellas instituciones que tienen grados tercero y quinto.

La aplicación de la prueba se hará a 3.128 cursos del grado tercero que tienen en este instante aproximadamente 100.000 estudiantes y a 2.874 cursos de grado quinto con cerca de 94.000 estudiantes. Por supuesto, fue el censo el que permitió hacer la programación y no necesariamente va a ser el número total de formularios que se contesten. Se espera que el día en que cada una de las instituciones esté programada haya el menor número de ausencias posibles para que el mayor número de niños pueda acceder a los cuestionarios.

EL INFORME DE RESULTADOS

Para el informe de resultados, en este momento se está en una fase que se ha denominado de "elaboración de un protocolo de análisis", es decir, se está construyendo el estatuto mediante el cual se leerán los resultados. Por supuesto, existen hipótesis de trabajo y en este momento se está elaborando el protocolo. Acto seguido, se hará un análisis de la fiabilidad estadística de cada pregunta y de cada instrumento. Finalmente, se establecerán las frecuencias de respuesta esperadas por área, grado e institución. Esto es bastante interesante, más que la corrección por sí misma, única y absoluta. Hay una propuesta de respuesta esperada muy estudiada y muy analizada por parte de los expertos.

EL EQUIPO DE TRABAJO

Para terminar, quiero hacer un reconocimiento especial alas personas que han permitido que este trabajo sea una realidad. El grupo está conformado por los profesores Fabio Jurado de la Universidad Nacional de Colombia; Jaime Patino, rector del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la Universidad Nacional de Colombia; Daniel Hernández, profesor de la Universidad Distrital; Leonor Camargo, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y Martha Mojica, profesora del Colegio Leonardo Da Vinci.

También se ha tenido un Comité de Apoyo Logístico conformado por los sicólogos Nubia López, Rocío Castro, Vilma Romero, Pedro Organista y Adriana Franco. Ellos son sicólogos de la Universidad Nacional y nos están dando soporte y conexión entre la conceptualización y la parte operativa y de análisis.

Tenemos un grupo de interlocución conformado por la doctora Juana Inés Díaz, de la SED; y los doctores Margarita Peña, Rosa Avila y Mauricio Pérez en representación de CORPOEDUCACIÓN. El profesor Julio Cesar Cañón, actual Director Nacional de Admisiones de la Universidad Nacional, es el Director de Infraestructura y su función es coordinar los aspectos logísticos. Como Director Académico tenemos al Profesor Manuel Vinent, quien trabaja con la Universidad Nacional en calidad de Profesor Especial. A mí me ha correspondido la Coordinación General de este proyecto.

CUARTAPARTE

PÁNELES

Panel 1:
Enfoques de evaluación en el área de matemática

LA EVALUACION EN MATEMATICA

JORGE CASTAÑO GARCÍA

Director Académico del Proyecto Construcción del Conocimiento en Matemática, Pontificia Universidad Javeriana. Director Pedagógico del Proyecto Descubro la Matemática, Colegios Maristas de Colombia'

Abordaré el análisis de la evaluación en matemática respondiendo a algunas de las preguntas clásicas como para qué evaluar, qué evaluar, quiénes evalúan o, mejor, quiénes deben evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar.

¿Para qué evaluar y qué evaluar?

Contestar las preguntas de para qué evaluar y qué evaluar nos obliga a explicitar qué entendemos por evaluación, qué entendemos por educación en general y qué, en particular, por educación matemática. Como veremos a continuación, lo que entendemos en estos casos va a tener incidencia en la forma como contestemos las preguntas formuladas.

Dos MANERAS DE ENTENDER LA EVALUACIÓN

A partir de la década del 70, los enfoques de evaluación en educación han hecho desplazamientos importantes que van desde una evaluación centrada en el control de un proceso a una evaluación *centrada en la intención de comprenderlo.*

La evaluación como control se interesa por recoger y analizar información para:

- Determinar si el desarrollo de un determinado proceso responde al plan que se ha establecido, o más precisamente preestablecido, para la consecución de las metas y fines. Estas metas y fines también son prefijados, según sean la comprensión y las expectativas que se tengan del proceso.
- Identificar los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo del proceso.

Autores que podemos inscribir en esta tendencia, soportados en teorías conductuales del conocimiento, consideran necesario formular los propósitos y objetivos en términos de conductas específicas observables y medibles.

El segundo enfoque, el de la evaluación para la compresión, se interesa por recoger y analizar información para comprender la nueva realidad que está generando el desarrollo de un proceso. Ya no se trata de evaluar para limitarse a contrastar lo esperado con lo realizado, sino de evaluar para que los sujetos involucrados en el proceso educativo tomen conciencia de aquello en lo que están implicados.

Ea evaluación asíentendida es un acto reflexivo *que permite la toma de conciencia de las formas de comprender lo que se actúa y la generación de* nuevas *comprensiones, de nuevas metas, de nuevas intencionalidades.*

LAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN ESTÁN ESTRECHAMENTE VINCULADAS CON LAS CONCEPCIONES QUE SE TENGAN DE EDUCACIÓN

Los modelos soportados en la idea de evaluación como control responden a una concepción tecnocrática de educación escolar. Estos modelos asumen la acción del educador como la del escultor: el educador esculpe sobre el espíritu del niño lo que se considera deseable y posible para su desempeño social. Considera que es posible y necesario planear con precisión el acto educativo para obtener los productos en las condiciones más cercanas a como fueron preestablecidos.

Los modelos soportados en la idea de la evaluación como comprensión surgen de una concepción de la educación más en correspondencia con la compleji-

9 En esta ponencia recojo elaboraciones logradas en trabajos con otros colegas, algunas veces a partir de la revisión y construcción teórica y otras a partir de la reflexión sobre experiencias concretas. Con Amparo Forero desde el proyecto Construcción del Conocimiento Matemático en la Escuela publicamos el articulo "La cvaluaciún del conocimiento escolar". Debates en Psicología. No. 3.1997. Pontifica Universidad Javeriana y elaboramos el "Instrumcnto para la evaluación de logros en el conocimiento matemático", en el marco del proyecto "Diseño dc una estrategia para la capacitación de docentes en servicio" realizado por la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica. De estos materiales hago reproducciones textuales de algunos apartados. Con los profesores del Colegio Champagnat de Bogotá, en el marco del proyecto Descubro la Matemática y de las Escuelas Distritales Fe y Alegría de Garcés Navas, Nueva Constitución y Garcés Navas No. 3. J.M en el marco del proyecto Reencuentro con la matemática,

teniendo vigencia, Prácticamente no existe país del mundo que no recurra a ellos. Se consideran importantes como forma de obtener información útil para valorar el nivel de eficiencia alcanzado y para definir políticas a nivel local y nacional. Ami parecer, a pesar de sus insuficiencias, siguen siendo importantes y necesarios, pero conviene hacer algunas consideraciones que pueden ayudar a eliminar o, al menos, disminuir los efectos negativos que se producen en las aulas como fruto de las resistencias que generan en maestros y alumnos.

En el afán de garantizar la validez y confiabilidad, de estos instrumentos y de la información que arrojan se excluye a los profesores de la definición de objetivos y criterios para su diseño, con la consecuencia inmediata de que los docentes asuman una posición de resistencia, aveces callada, que es mucho más nociva. La buena intención de constituirse en referencias para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas se distorsiona y, en el mejor de los casos, el mayor logro es el de simplificar la acción del aula, poniéndole como objetivo fundamental el de preparar a los estudiantes para obtener éxito en este tipo de pruebas.

Quizá una adecuada salida a este problema esté en abandonar la idea de que este tipo de evaluación debe tener el carácter de control. Creo que es urgente recuperar el carácter profesional del profesor. Es necesario recurrir a la ética del docente. De ahí que sea importante implementar programas, en los que se promueva y dé cabida a la participación real, de los docentes en la definición de los objetivos que se fijan a estas pruebas y en la definición de los criterios. No hay que olvidar que quienes en últimas actúan en el aula, son los responsables de elevar la calidad y eficacia de la acción educativa son quienes están en ella. Cada vez que se asume la evaluación de este nivel como control o como rendición de cuentas, en palabras de MacCormick, se reducen las posibilidades de que tenga los efectos esperados para el mejoramiento de la calidad educativa.

Respondiendo a estas consideraciones podría pensarse en la elaboración de pruebas que sean conocidas de antemano por los docentes, en hacer un trabajo previo que les permita identificarse con su validez y su importancia para identificar el nivel de logro que alcanzan sus estudiantes, que los docentes tengan la plena seguridad de que los resultados obtenidos no van a ser utilizados para juzgar su labor. Un buen recurso es hacer un manejo prudente de la información. Hacer llegar a cada institución los promedios generales y los reportes propios, evita comparaciones y elimina resistencias. Cualquier intento de jerarquización produce más efectos nocivos que beneficios. Ofrecer programas de apoyo alas instituciones por los resultados obtenidos y por el interés que muestren sus profesores siempre resulta más productivo que pretender generar medidas de control, bien sea que se apliquen a través de procedimientos coercitivos o de estímulos. En otros países se han ensayado, con efectos cuestionables, políticas de estímulo para las instituciones que muestren mejores resultados. Frente a esta propuesta siempre existirá la preocupación de qué hacer con aquellos docentes que por incompetencia académica o por deficiencia en su profesionalismo ofrecen una formación inadecuada. En el primer caso, es necesario ofrecer la capacitación necesaria para elevar su nivel de desempeño profesional y promover programas que eleven la calidad de la formación que ofrecen las facultades de educación. En el segundo caso deberán ejercerse controles suplementarios que apunten a ese grupo seguramente minoritario de maestros. En cualquier caso, una política o un plan no puede montarse sobre la idea de ejercer control sobre la minoría.

En el marco del proyecto "Diseño de una estrategia para la capacitación de docentes en servicio" realizado por la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica (CORPOEDUCACION), se elaboraron instrumentos para la evaluación de logros en conocimiento matemático y en lengua escrita, con la intención de ofrecer una herramienta que permitiera a los maestros identificar los niveles alcanzados por sus estudiantes, identificar los vacíos y de ahí evaluar sus prácticas. Para nosotros fue importante hacer conocer la prueba, hacer entender la racionalidad de la prueba antes de su aplicación e incluso antes de su diseño final. Consideramos que no había razón para excluir a los docentes del proceso de aplicación. De igual forma, trabajamos con ellos en el análisis de la información obtenida. Como fruto de este trabajo entregamos a los maestros un instrumento, con la intención de que les sirva como apoyo a su propio proceso de aula. Indudablemente, la estructura de una prueba como ésta cambia en relación con un test de medición externa.

LOS procesos cognitivos. Se refieren a los procesos de pensamiento involucrados para aprehender los sistemas conceptuales propios del conocimiento matemático que se consideran posibles y deseables de ser aprendidos por los alumnos en un momento dado. De éstos habría que distinguir los procesos de carácter generalylos específicos. En los primeros, siguiendo a Giménez (1997), podemos distinguir tres subcategorías: las cognitivas, las comunicativas y las metacognitivas.

Los procesos interactivus. Se refieren al mundo subjetivo de los alumnos. Están presentes en la totalidad de las relaciones que establecen con el mundo (de las cosas, social y cultural). En otras palabras, a las relaciones del niño con los otros (su entono micro social, familiar, sus maestros y sus pares) y con ese objeto de conocimiento que es la matemática (sus imágenes de lo que es hacer y aprender matemáticas, sus sentimientos y sus afectaciones cuando hace matemática).

Los *procesos pedagógicos.* Apuntan a las condiciones que se propician en la escuela y de manera particular en el aula.

Así pues, hemos mostrado que al ubicarnos en una perspectiva de la educación matemática como proceso de desarrollo del pensamiento matemático y en una perspectiva de la evaluación como la comprensión de un proceso, la evaluación en matemática debe pretender dar cuenta de la forma más completa posible de los procesos del aula y de los individuos. Aceptar esto puede ser fácil. La forma como se haga, los aspectos en que se ponga énfasis (en la interpretación de los datos, en las decisiones que se tomen) dependen de las concepciones que se tengan sobre educación en general, de la educación matemática y, también, de lo que concibamos por evaluación.

¿Quiénes deben evaluar?

Si retornamos a Grombach cuando afirma que "un programa de evaluación es un proceso mediante el cual los que participan aprenden sobre ellos mismos y sobre la racionalidad de su comportamiento" tenemos que aceptar que la responsabilidad de evaluar recae sobre todos los involucrados en el proceso pedagógico partiendo del profesor hasta llegar a niveles superiores o Inferiores del sistema educativo pasando por los alumnos o los padres de familia. Pero si bien esto puede ser aceptado, es necesario detenernos un poco y analizar el papel que compete a cada nivel, a la vez que los alcances y limitaciones de las formas como, a mi parecer, los diferentes niveles asumen su responsabilidad de evaluar. Por razones de espacio me limitare, desde la distinción de McCormick (1983) entre evaluación a cargo de agentes externos y evaluación a cargo de quienes trabajan en la escuela, a hacer unos planteamientos generales sobre la primera.

LA EVALUACIÓN A CARGO DE AGENTES EXTERNOS

Generalmente estas evaluaciones recurren a técnicas de tests estandarizados. En nuestro país el mejor ejemplo son las pruebas de Estado tipo ICFES. La característica de estos tests es la de ser utilizados para verificar la consecución de objetivos. La definición de objetivos y de criterios de valoración está a cargo de un grupo de expertos. Estos tests a menudo utilizan ítems con preguntas cerradas para facilitar la corrección.

Muchos autores han destacado las limitaciones que tienen estos instrumentos y la información que arrojan. Según Giménez "la especificación de objetivos de conductas (no importa que ahora pretendamos llamarlos logros) fraccionan el contenido matemático. Es difícil relacionar la adquisición de conceptos o destrezas específicos y procedimientos... Es difícil valorar la interdependencia de objetivos. A menudo se olvidan o eliminan los ítems de alto nivel porque alargan la prueba o son de difícil construcción. Estos tests refuerzan la metáfora de la escuela como factoría. No reflejan ni el razonamiento, ni la interpretación, ni la construcción de argumentos" (1997).

De otra parte Pérez, refiriéndose al uso y difusión de los informes producto de mediciones a través de tests estandarizados, dice: "Este tipo de evaluación frecuentemente olvida los diferentes y a veces irreconciliables intereses y necesidades informativas de los distintos participantes en el proceso didáctico. La creencia en la neutralidad tecnológica y en una verdad objetiva igualmente significativa y relevante para todas las partes, conduce al olvido de la diversidad de problemas planteados por diferentes grupos de interés (alumnos, profesores, investigadores, padres, autoridades.). El modelo tecnológico fácilmente conduce a un enfoque burocrático de la actividad evaluadora".

Sm embargo, a pesar de estas limitaciones, la medición de objetivos (o de logros), a través de tests sigue

teniendo vigencia. Prácticamente no existe país del mundo que no recurra a ellos. Se consideran importantes como forma de obtener información útil para valorar el nivel de eficiencia alcanzado y para definir políticas a nivel local y nacional. Ami parecer, a pesar de sus insuficiencias, siguen siendo importantes y necesarios, pero conviene hacer algunas consideraciones que pueden ayudar a eliminar o, al menos, disminuir los efectos negativos que se producen en las aulas como fruto de las resistencias que generan en maestros y alumnos.

En el afán de garantizar la validez y confiabilidad de estos instrumentos y de la información que arrojan se excluye a los profesores de la definición de objetivos y criterios para su diseño, con la consecuencia inmediata de que los docentes asuman una posición de resistencia, aveces callada, que es mucho más nociva. La buena intención de constituirse en referencias para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas se distorsiona y, en el mejor de los casos, el mayor logro es el de simplificar la acción del aula, poniéndole como objetivo fundamental el de preparar a los estudiantes para obtener éxito en este tipo de pruebas.

Quizá una adecuada salida a este problema esté en abandonar la idea de que este tipo de evaluación debe tener el carácter de control. Creo que es urgente recuperar el carácter profesional del profesor. Es necesario recurrir a la ética del docente. De ahí que sea importante implementar programas, en los que se promueva y dé cabida a la participación real, de los docentes en la definición de los objetivos que se fijan a estas pruebas yen la definición de los criterios. No hay que olvidar que quienes en últimas actúan en el aula, son los responsables de elevar la calidad y eficacia de la acción educativa son quienes están en ella. Cada vez que se asume la evaluación de este nivel como control o como rendición de cuentas, en palabras de MacCormick, se reducen las posibilidades de que tenga los efectos esperados para el mejoramiento de la calidad educativa.

Respondiendo a estas consideraciones podría pensarse en la elaboración de pruebas que sean conocidas de antemano por los docentes, en hacer un trabajo previo que les permita identificarse con su validez y su importancia para identificar el nivel de logro que alcanzan sus estudiantes, que los docentes tengan la plena seguridad de que los. resultados obtenidos no van a ser utilizados para juzgar su labor. Un buen recurso es hacer un manejo prudente de la información. Hacer llegar a cada institución los promedios generales y los reportes propios, evita comparaciones y elimina resistencias. Cualquier intento de jerarquización produce más efectos nocivos que beneficios. Ofrecer programas de apoyo alas instituciones por los resultados obtenidos y por el interés que muestren sus profesores siempre resulta más productivo que pretender generar medidas de control, bien sea que se apliquen a través de procedimientos coercitivos o de estímulos. En otros países se han ensayado, con efectos cuestionables, políticas de estímulo para las instituciones que muestren mejores resultados. Frente a esta propuesta siempre existirá la preocupación de qué hacer con aquellos docentes que por incompetencia académica o por deficiencia en su profesionalismo ofrecen una formación inadecuada. En el primer caso, es necesario ofrecer la capacitación necesaria para elevar su nivel de desempeño profesional y promover programas que eleven la calidad de la formación que ofrecen las facultades de educación. En el segundo caso deberán ejercerse controles suplementarios que apunten a ese grupo seguramente minoritario de maestros. En cualquier caso, una política o un plan no puede montarse sobre la idea de ejercer control sobre la minoría.

En el marco del proyecto "Diseño de una estrategia para la capacitación de docentes en servicio" realizado por la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica (CORPOEDUCACION), se elaboraron instrumentos para la evaluación de logros en conocimiento matemático y en lengua escrita, con la intención de ofrecer una herramienta que permitiera a los maestros identificar los niveles alcanzados por sus estudiantes, identificar los vacíos y de ahí evaluar sus prácticas. Para nosotros fue importante hacer conocer la prueba, hacer entender la racionalidad de la prueba antes de su aplicación e **incluso** antes de su diseño final. Consideramos que no había razón para excluir a los docentes del proceso de aplicación. De igual forma, trabajamos con ellos en el análisis de la información obtenida. Como fruto de este trabajo entregamos a los maestros un instrumento, con la intención de que les sirva como apoyo a su propio proceso de aula. Indudablemente, la estructura de una prueba como ésta cambia en relación con un test de medición externa.

Referencias bibliográficas

BUSTAMENTE, G. Y PEREZ M. *(1996). La evaluación escolar resultados* o *procesos.* Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

CASTAÑO, J. *(* 1996). *Evaluación del conocimiento matemático en Grado* Cero. Bogotá. CONACED. (Mimeografeado)

CASTAÑO, J. *(* 1997). *Hojas Pedagógicas.* Serie"Lo numérico. Nos. 8 y 9. Revista Alegría dc Enseñar. Cali.

CASTAÑO, J. Y FORERO, A. *(1997). Instrumento de evaluación de logros en matemática para tercero y* quinto. Bogotá. Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica-MEN.

GIMENEZ, J. (1997). *Evaluación en matemática.* Editorial Síntesis.

McCORMICK (1996). *Evaluación del currículo en los centros escolares.* Morata.

STENBOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid. Morata.

PEREZ, GOMEZ *Y* OTROS. *La evaluación: teoría y práctica.* Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela.

TERCER ESTUDIO INTERNACIONAL DE MATEMATICAS Y CIENCIAS

EDGAR GUACANEME
Magister en Educación, Universidad del Valle

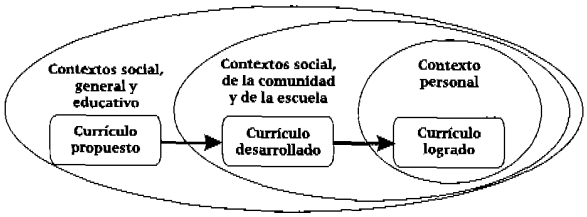
¿Qué es el TIMSS?

El TIMSS, *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias,* representa la continuación de una serie de investigaciones en educación matemática y en ciencias orientados por la *Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo* (IEA). Es el estudio de análisis y evaluación curricular de mayor escala que se ha emprendido con la participación de más de 40 países, entre ellos Colombia.

MARCO CONCEPTUAL

El diseño de un estudio de esta naturaleza se fundamenta en un marco conceptual en el cual el medio ambiente educativo, conjuntos de variables que inciden en el logro, está integrado por más variables de aquellas directamente asociadas con la actividad escolar. Se sabe, por ejemplo, que el contexto social en el cual está ubicada la escuela influencia los medios y metas de la educación; la formación y la experiencia de los participantes en el sistema escolar representa un conjunto importante de variables que inciden en los resultados educativos individuales; además, los arreglos del sistema escolar actual contribuyen al logro de los estudiantes. Por ende, una descripción apropiada debe permitir inferir características importantes del sistema educativo a todos los niveles y del contexto social en el cual opera.

Para los propósitos del TIMSS, las variables que influencian la educación se consideran inmersas en una serie de contextos, partiendo del más global y moviéndose al más personal. Los contextos más pequeños están influenciados por los más grandes en los cuales están inmersos aunque no son simplemente subconjuntos de ellos.



La variedad de factores que constituyen el medio ambiente educativo pueden estudiarse desde las perspectivas de los tres niveles del currículo (el propuesto, el desarrollado y el logrado), los arreglos institucionales hechos para cada uno de los currículos y el contexto social dentro del cual cada uno opera.

El currículo propuesto está integrado por los contenidos de matemáticas y por las metas instruccionales y de aprendizaje definidas a nivel del sistema educativo del país. Este nivel de currículo está incorporado en los libros de texto, en las guías curriculares, en el contenido de las políticas educativas, entre otros. El currículo propuesto está ubicado dentro del amplio contexto de la sociedad, el cual incluye aquellas variables que influencian los arreglos institucionales del sistema educativo y el contenido del currículo.

El *currículo desarrollado* en el aula de clase es el contenido en matemáticas como lo interpretan los profesores y lo hacen accesible a sus alumnos. En este sentido no es idéntico al currículo propuesto, aún en los sistemas educativos más desarrollados. Sin embargo, está influenciado por éste y también se describe en términos de conceptos, procesos y actitudes. El currículo desarrollado se ubica en un contexto educativo que involucra la organización escolar del establecimiento educativo y del aula de clase, es decir, se da al nivel de la escuela y su entorno local. Este nivel del currículo se expresa a través de las prácticas de enseñanza, el uso de recursos, la formación y experiencia de los profesores, entre otros.

El *currículo logrado o* alcanzado por los alumnos está definido como el contenido en matemáticas que han aprendido los alumnos y sus actitudes hacia este campo del saber. Es el resultado de la escolaridad y de los conocimientos, destrezas y actitudes que los alumnos han logrado en los años que han pasado por la escuela. El currículo logrado está situado más ampliamente en el contexto de la formación y experiencia personal del

alumno, posiblemente influenciado por los **contextos** de la sociedad y de la comunidad.

MARCO DE REFERENCIA CURRICULAR

La formulación y desarrollo del TIMSS se basa en la definición y codificación de unos marcos de referencia curriculares para matemáticas. Su concepción y estructuración se inició en 1989. Los marcos fueron revisados en varias reuniones con la participación de coordinadores de varios países participantes en el TIMSS y representan un consenso logrado entre muchos individuos y grupos, cada uno de los cuales buscaba el mejor camino posible para comunicar la información acerca de los currículos de matemáticas en un lenguaje mutuamente descifrable y útil. La codificación de los marcos de referencia curricular fueron el lenguaje universal para desarrollar las distintas partes del TIMSS.

Los marcos curriculares se formularon teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales del currículo: el *contenido, las habilidades o destrezas* esperadas y *las perspectivas o actitudes* de los alumnos hacia la **matemática**. Cada uno de estos aspectos se divide en categorías y subcategorías para hacer más específico el análisis y la evaluación curricular.

El *aspecto de contenido* comprende aspectos programáticos de las matemáticas en el currículo escolar. El *aspecto de habilidades* o expectativas de desempeño describe, en orden no jerárquico, las diversas clases de habilidades o desempeños cognitivos que los alumnos deben lograr con el aprendizaje de las matemáticas. El *aspecto de las perspectivas se* enfoca en el desarrollo de las actitudes del estudiante, sus intereses y motivaciones hacia las matemáticas.

El marco curricular del TIMSS puede describirse como un sistema de multiaspectos y multicategorías curriculares donde un ítem de la prueba o un párrafo de análisis de un documento puede estar relacionado con uno 0 más aspectos y una 0 más categorías.

PREGUNTAS QUE ABORDA EL ESTUDIO

Los principales componentes del TIMSS se concretan en cuatro preguntas de la investigación para los currículos propuesto, desarrollado y logrado, y las relaciones o interdependencias entre ellos. Estas son:

- ¿Cómo varían las metas propuestas para el aprendizaje de las matemáticas en los países y que características de los sistemas educativos, escuelas y alumnos influencian el desarrollo de estas metas?

Aspecto de contenido

1.1 Números
1.2 Medición
1.3 Geometría: posición, visualización ...
1.4 Geometría: simetría, congruencia ...
1.5 Proporcionalidad
1.6 Funciones, relaciones y ecuaciones
1.7 Representación de datos, probabilidad
1 .8 Análisis elemental
1.9 Validación y estructura

Aspecto de habilidades

2.1 Uso de conocimientos
2.2 Uso de procedimientos de rutina
2.3 Investigación y solución de problemas
2.4 Razonamiento matemático

Aspecto de perspectivas

3.1 Actitudes hacia las ciencias, matemáticas y tecnología
3.2 Carreras que tienen ciencias, matemáticas
3.3 Participación en grupos de matemáticas
3.4 Interés creciente en ciencia y tecnología
3.5 Hábitos de la mente científicos y matemáticos

- ¿Qué oportunidades se ofrecen para que los alumnos aprendan matemáticas, cómo varían las prácticas instruccionales en matemáticas entre los paises y qué factores influencian estas variaciones?
- ¿Qué conceptos, procesos y actitudes en matemáticas han aprendido los alumnos y qué factores están relacionados con las oportunidades de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo están los currículos propuesto, desarrollado y logrado relacionados con los contextos de la educación, la organización de la enseñanza y el aprendizaje y los resultados del proceso educativo?

POBLACIONES DE ESTUDIO

El TIMSS investiga la educación en matemáticas en tres niveles de la población escolar. La *población 1* consiste en todos los alumnos que cursan grados escolares adyacentes que incluyen la mayoria de los alumnos con 9 años de edad en la fecha de evaluación. La *población 2* consiste en todos los alumnos que cursan grados escolares adyacentes que incluyen la mayoría de los alumnos que tengan 13 años en la fecha de la evaluación. La *población* 3 consiste en todos los alumnos que cursan el ultimo grado de educación secundaria, independiente del tipo de programa que estuvieren siguiendo.

En Colombia se participa durante todo el estudio TIMSS en la población 2 y parcialmente en la población 1 y 3.

FUENTES DE INFORMACIÓN

El diseño del TIMSS incluye una gama muy amplia de instrumentos para recolectar la información que se requiere, analizar las variables de contexto, analizarlos currículos propuestos ydesarrollados y hacer la evaluación del currículo logrado.

La información referida al currículo propuesto se recolecta a través de *Cuestionarios a nivel del sistema educativo* diligenciados por expertos de cada país. Con estos cuestionarios y con la información suministrada por los expertos en currículo se pretende realizar una descripción del contexto educativo a través del análisis de la organización y control curricular, de las guías curriculares y de los libros de texto más utilizados. Durante 1994 Colombia participa en las tres poblaciones (grados 4, 8 y 11) en esta fase del estudio. Los resultados comparativos entre paises aparecen reportados en el documento [6] en el cual se establece que el currículo propuesto colombiano está a la altura de la de los demás paises e intercepta entre un 75% y 80% el currículo internacional.

La información que define el currículo desarrollado se recolectó a partir de *Cuestionarios del colegio y* de *Cuestionarios del profesor.* En los primeros, el rector del colegio daba cuenta de diversas características respecto del contexto local de la comunidad y de la organización escolar En los segundos, el profesor consignaba la información acerca de la influencia de las prácticas instruccionales y contenido curricular sobre el aprendizaje de los alumnos. Los instrumentos de evaluación de contexto se aplicaron a 141 de los 150 colegios de una muestra representativa de todos los colegios colombianos que tienen grados 7 y 8 de educación básica.

El contexto personal se evalúa a través de *Encuestas para estudiantes, Exámenes de conocimientos para estudiantes y Tareas de evaluación de habilidades.* A través de las encuestas, los alumnos registraban información en tomo al medio ambiente personal y de las actitudes que ellos tienen acerca de las matemáticas. El desarrollo de los exámenes y las tareas da cuenta del currículo logrado por los estudiantes. En el documento [2] se reportan los resultados comparativos entre países respecto de los logros de los estudiantes en las pruebas de conocimiento, en tanto que el análisis de los mismos a nivel nacional está registrado en [1]. Los resultados nacionales en las tareas de habilidades se reportan en [3]. Los exámenes de conocimientos indagaban por el rendimiento académico en seis áreas temáticas (fracciones y sentido numérico, geometría; álgebra, medición; representación y análisis de datos y probabilidad, y proporcionalidad) para lo cual se desarrollaron, evaluaron y depuraron 151 ítems (125 de opción múltiple y 26 de respuesta abierta) que fueron distribuidos en ocho cuadernillos. Estos fueron resueltos al final del ano escolar (séptimo y octavo grados) por aproximadamente 6.000 estudiantes. Se utilizaron 7 tareas de habilidades enmatemáticas (tipo laboratorio) organizadas en estaciones de trabajo. Estas fueron abordadas por una submuestra de los estudiantes evaluados.

CONTROL DE CALIDAD

Aunque el TIMSS estaba dirigido desde un Centro Internacional en Boston College, cada país participante era responsable de aplicar el diseño del estudio en éste de acuerdo con estándares internacionales. Los instrumentos de evaluación y los procedimientos para el trabajo de campo fueron desarrollados mediante un proceso de cooperación y consenso entre los participantes en el estudio. La aplicación en cada lugar se hacía bajo la supervisión del Coordinador Nacional de Investigación de cada país.

Para garantizar la calidad del estudio, el Centro Internacional desarrolló y aplicó un programa de *Control* de Aseguramiento en la recolección de la información. Además, desarrolló una serie de formatos y entren6 veedores para que en cada país verificaran la documentación, los procedimientos ejecutados y el desarrollo de las actividades de acuerdo a lo prescrito. En ocasiones, el control se ejercía internacionalmente desde algún centro o por alguna persona responsable.

Referencias bibliográficas

ALVAREZ, J., DIAZ, C., GUACANEME, E. Y TORRES, L. *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. Análisis de resultados prueba de matemáticas. serie* publicaciones para maestros. MEN. 1997.

BEATON, A., MULLIS, I., MARTIN, M., GONZALEZ, E. KELLY, D. & SMITH, T. *Mathematics Achievement in the Middle School Year: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS).* IEA-TIMSS. 1996.

DIAZ, C. *Y* RIVERA, *H. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. Manual de Habilidades en Ciencias y Matemáticas. Seriepublicacionespara maestros.* MEN. 1997

DIAZ, *C. Y SOTO, C. Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. diseño, metodología y resultados generales. Serie publicaciones para maestros.* MEN. 1997

ROBITAKLLE, D., SCHMIDT, W., RAIZEN S., MCKNIGHT, *C.,* BRITON E. & *NICOL, C. Curriculum Frameworks for Mathematics and Science.* Pacific Educational Press. 1993.

SCHMIDT, W., MCKNIGHT, C., VALVERDE, G., HOUANG, R. & WILEY, D. *Many Visions, Many Aims. A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics.* IEA-TIMSS. 1996.

LA EVALUACION DE LOS ESCOLARES EN EL AREA DE MATEMATICA

MANUEL VINENT SOLSONA
Graduado en Matemática, Docente

Para abordar el tema del *saber matemático* de los escolares conviene tener un poco de claridad sobre la naturaleza de la matemática. La palabra tiene su origen en el vocablo griego "mathema" que comprende el conocimiento y del que deriva a su vez la palabra "manfhano": "yo aprendo". La matemática vendría a ser un aprender de cierto conocimiento, lo que no nos dice mucho. Tal vez podría hallarse una cierta luz pensando más bien en lo que la matemática no es. Así, el medir, el pesar, aunque son procesos muy relacionados con la matemática son actividades más propias de la física.

Para designar este tipo de procesos, el profesor Carlo Federicci utiliza el termino de pre-matemática que si bien no se constituyen como parte de la matemática, la posibilitan. Esa posición se relaciona con la del matemático canadiense Fernan Lemay, quien ve el origen histórico de la aritmética en el desarrollo de los procesos de medición. Y otro tanto puede decirse de la geometría y su relación con las mediciones de carácter agrario.

Así, la idea de Leibniz de que "la matemática es la ciencia del espacio y de los números" encuentra su justificación en el común origen de estas dos ramas de la matemática elemental: la medición. De ahí la gran eficacia, cuando es bien utilizado, del material didáctico ideado por el belga George Cuisenaire, conocido comúnmente con el nombre de regletas: los números y sus propiedades emergen de la comparación entre sí de las regletas, utilizadas como patrones de medida.

Los niños descubren la matemática. Muy pequeños aprenden a conocer los números, que son abstracciones de conjuntos de conjuntos, muy pronto pueden contar, que es una manera de medir la extensión de los conjuntos, y se familiarizan intuitivamente con los aspectos ordinal y cardinal de las sucesiones numéricas. Tres ejemplos:

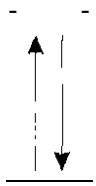
Niños de 5 anos en una excursión a "observar" insectos. Después se los invita a dibujar algún insecto de los que han visto. Se encontrarán bastantes dibujos de animalitos con seis patas.

Niños de 6 anos. El señor que encierra animalitos en un corral. La maestra dice que en total los animalitos tienen ocho patas. ¿Qué y cuántos animales hay? Un niño dice: "Una araña".

La niña de seis anos que escribe la serie numérica hasta el 1024. Yen este punto se interrumpe. "¿Por qué?", le pregunta la maestra. Kesponde "ya entendí".

Y podríamos multiplicar ejemplos de esta clase, cuando los niños conviven en un ambiente que permite la actividad espontánea y propicia la libre reflexión. De acuerdo con lo dicho, aprender matemática es aprender a liberarla de la realidad donde se halla escondida y también es saber regresarla a esta realidad.

ABSTRACCIÓN MATEMÁTICA



SITUACIÓN CONCRETA

En esta dialéctica entre lo concreto y lo abstracto se encuentra toda la riqueza del aprendizaje de la matemática. Sm embargo, en general, esta dialéctica del pensar matemático es poco estimulada en la enseñanza corriente. Lo que predomina en las escuelas es el aprendizaje de los conocimientos operatorios para ser aplicados a la resolución de determinadas situaciones concretas. Además, actualmente existe una orientación de la ensenanza de la matemática que se centra en el análisis de situaciones de la vida cotidiana. Este planteamiento, en principio excelente, en mi opinión no valora suficientemente las posibilidades imaginativas e intuitivas de los niños ni sus capacidades e interés para pensar en lo abstracto. Pienso que se queda demasiado en lo cotidiano.

PEDAGOGÍA Y EVALUACIÓN ESTÁN ÍNTIMAMENTE ASOCIADOS

La evaluación es una actividad inherente al ser humano. Evaluamos continua e inconscientemente nuestro entorno para acomodarnos a él. El maestro en el aula, aún sin proponerse10 explícitamente, evalua continuamente a sus alumnos, es evaluado por ellos y se autoevabía en su propósito de encontrar

un manejo armonioso de la pequeña colectividad del aula. Conoce bien a sus alumnos y es quien más puede decirnos de cada uno de ellos, de su manera de ser, de sus capacidades y, en particular, de la calidad de su saber matemático. El informe cualitativo sobre un determinado alumno, hecho por un buen maestro, una buena maestra, sustituye con ventaja cualquier tipo de evaluación. Pero conviene tener claro que este tipo de evaluación exige del maestro, de la maestra, una preparación y una sensibilidad que no siempre posee.

Una evaluación en su uso corriente se realiza para conocer la situación académica de un grupo de alumnos de un centro escolar en una determinada materia. En mi opinión, este tipo de evaluación sólo se justifica cuando se trata de cursos muy numerosos. Por otra parte, no cabe esperar informaciones muy positivas en situaciones como la descrita: una educación masiva es incompatible con una educación de calidad. No obstante, una evaluación puede realizarse con otros propósitos. Por ejemplo, puede tener una intención diagnostica sobre la situación escolar promedio de una determinada zona del país. En este caso conviene pensar en un instrumento evaluativo de amplio espectro, con su repertorio equilibrado de preguntas que incluya desde temas de operatoria mecánica, otros de aplicación concreta, hasta los que evidencien las capacidades imaginativas, intuitivas y lógico-inferenciales de los alumnos.

De acuerdo con nuestras reflexiones sobre la naturaleza de la matemática, un instrumento de evaluación idóneo seria aquel capaz de revelar las distintas modalidades del pensar matemático del alumno. La elaboración de un instrumento de esta categoría requiere una escogencia muy cuidadosa de los temas y actividades que se van a proponer al alumno. Finalmente, quiero llamar la atención sobre el hecho de que, en toda evaluación, la precisión y riqueza de los resultados de la prueba depende, sobre todo, del esmero en el análisis y la fina ponderación de las respuestas obtenidas.

Panel 2: La medición de factores asociados al logro

LA IMPORTANCIA DEL PLANTEL DENTRO DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO

JORGE IVÁN GONZÁLEZ[10]
Doctor en Economía, consultor de la Misión Social del Departamento Nacional de Planeación

No basta con ampliar las coberturas educativas si al mismo tiempo no se avanza en el mejoramiento de la calidad. En la sociedad habrá igualdad de oportunidades únicamente si el estudiante que accede al sistema educativo recibe una educación de calidad. El logro cognitivo, medido a través de la nota, es un indicador de calidad. Sin duda, es una es una medida incompleta de la calidad. Pero a pesar de sus limitaciones, proporciona elementos valiosos para el desarrollo de la política educativa. Enriquece la toma de decisiones, ya que complementa la información que ofrecen otros indicadores como la tasas de cobertura, la repitencia, la deserción, etc. Quienes participan directamente en el proceso educativo, estudiantes, maestros, y padres de familia, deberían saber regularmente que está sucediendo con la calidad. Gracias a las pruebas realizadas por SABER, en Colombia se está iniciando un proceso que permitiría hacerle un seguimiento a la evolución de la calidad y a sus determinantes. Sin embargo, a pesar de los avances que se han conseguido, el país todavía no cuenta con una información regular sobre la calidad de la educación.

El indicador de calidad más usual es el logro cognitivo. Esta medida no es absoluta. Es relativa. La nota siempre tiene como parámetro de referencia un componente normativo. El menor o mayor distanciamiento de los estudiantes frente a este punto de llegada permite hacer ordenamientos, de manera que quienes están cerca del punto de referencia presentan mejor logro que quienes están lejos. En razón de este ordenamiento, los indicadores de calidad invitan a hacer comparaciones. Por ejemplo, en el *Third International Mathematics and Science Study, TIMSS,* (Wingert y Greenberg 1996)[11], realizado para estudiantes de séptimo y octavo grado, Colombia quedó en el penúltimo lugar, antes de Sudáfrica". El TIMSS ordena los países en función del logro cognitivo. El TIMSS, como la mayoría de pruebas, permite hacer dos comparaciones: frente al estándar fijado por la prueba y frente a los demás participantes.

A nivel nacional, la prueba del ICFES permite establecer comparaciones entre colegios y entre alumnos. Algo similar sucede con el examen de admisión de la Universidad Nacional. Estas pruebas miden el logro cognitivo con un puntaje. Y, a pesar de sus limitaciones, la nota termina siendo una medida muy importante, ya que incide directamente en la escogencia de colegio y en el ingreso a una institución de educación superior. Gracias al examen del ICFES, los padres de familia pueden diferenciar con alguna certeza los colegios buenos de los malos y con la misma información, las universidades abren sus cupos a los mejores bachilleres. Así que la calidad, medida como el logro cognitivo, se convierte en un poderoso filtro.

El cuadro 1 muestra, por tipo de colegio, la relación entre los inscritos y admitidos en el último examen de la Universidad Nacional. El 46.4% de los estudiantes que quisieron ingresar a la Universidad Nacional provienen de colegios públicos y el 49.2% de planteles privados. La relación cambia en el caso de los admitidos, agudizándose la diferencia entre privados y públicos: el 56.2% de los admitidos han terminado en instituciones privadas y el 38.4% en colegios públicos.

10 El estudio y el texto que da cuenta de éste son de autoría compartida con Alfredo Sarmiento, Director de la Misión Social, DNP, y Lida Becerra, investigadora de la misma.

11 El Third International Mathetnaticas and Science Study (TIMSS) fue realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). En la prueba participaron 500.000 estudiantes de 15.000 escuelas de 40 países. En matemáticas hay seis dimensiones de logro: numeración, medición, proporcionalidad, análisis dc datos, geometría y álgebra. En ciencias hay cinco campos de logro: ciencias de la tierra, ciencias biológicas, física, química y ciencia medioambiental. Los cuadros corresponden a los puntajes de octavo grado. Ross (1997) resumelas características delas pruebas y la metodología utilizada. Véase, también, el informe especial realizado por The Economist (1997, 1997 b).

12 Sobre las características técnicas de las pruebas y la posición de Colombia, véase Díaz, Alvárez, Torres y Euacanemc (1997). Díaz, Chacón y Padilla (1997), Díaz y Rivera (1997). Díaz y Soto (1997).

Cuadro 1
Origen de los inscritos y admitidos en la Universidad Nacional por tipo de colegio. Primer semestre de 1998

	Inscritos	%	Admitidos	%
Privado	23103	49.2	2473	56.2
Público	21265	46.4	1690	38.4
Cooperativo	1438	3.6	102	2.3
No informa	1112	2.3	139	3.2
Total	46918	101.5	4404	100.1

Fuente: Universidad Nacional. Oficina de Planeación (1998, p.24).

En el primer semestre del 98 se presentaron a la Universidad Nacional 46.918 estudiantes y fueron admitidos 4.404, es decir, el 9.3%. En 1995 esta relación era de 12.3%, así que el ingreso a la Universidad Nacional es ahora más difícil que hace tres anos. El numero de solicitudes crece a un ritmo mayor que el de los cupos y ello se traduce en unas condiciones de admisión relativamente más exigentes.

El cuadro 1 hace explícita la presencia de dos hechos simultáneos. De un lado, la relación entre admitidos e inscritos se inclina hacia el lado de los planteles privados y, de otra parte, los cupos disponibles son más difíciles de conseguir.

A partir de ambas constataciones podría afirmarse que los colegios privados son mejores que los oficiales y, por lo tanto, sus egresados pueden entran con mayor facilidad a la Universidad Nacional. Esta aseveración no es completamente cierta. Para analizarla con detalle hemos recurrido a los resultados de las encuestas sobre logro cognitivo y factores asociados (cuadro 2) realizadas por el MEN-SABER a niños de tercero y quinto en matemática y lenguaje.

A partir de los resultados de las pruebas SABER, calendario A-93, la Misión Social (1997) mostró que el conjunto de variables asociadas al plantel (infraestructura, tamaño, organización, biblioteca, etc.) tiene una incidencia importante en la determinación del logro del alumno. En estas páginas se avanza en el desarrollo de la misma hipótesis. El estudio de las pruebas de calendario B-94 confirma la relevancia del plantel. Además, es interesante constatar que la investigación de Moreno y Piñeros (1998), que tiene como punto de partida las pruebas de Estado y las encuestas realizadas por el ICFES a los estudiantes de grado once, llega a resultados similares. El hecho de que estudios basados en muestras tan disímiles confirmen la importancia del plantel, llama la atención sobre la necesidad de darles mayor importancia a los aspectos relacionados con la administración y la gestión escolar.

Cuadro 2
Logro cognitivo y factores asociados

Para determinar el logro cognitivo y los factores asociados, el MEN-SABER realiza pruebas de conocimientos acompañadas de encuestas sobre factores asociados. La mayoría de las pruebas han sido para alumnos de tercero y quinto.

La nota de la prueba es el logro cognitivo. A cada uno de los niños que presenta la prueba se le hace un cuestionario detallado, que busca captar el nivel socioeconómico de la familia, la situación anímica del niño, su relación con los profesores, el gusto por las materias, las actividades que realiza en la casa, el uso de textos, etc. Ademas, se le hace una encuesta al docente y al director del plantel.

Después de cuantificar y analizar las respuestas, se determina cuáles son los factores asociados y se estima la incidencia que tiene cada uno en el logro cognitivo. Un factor asociado es una variable que de alguna manera inciden en el logro del alumno.

El esfuerzo investigativo consiste en detectar las variables que más influyen en el logro, bien sea que lo estimulen o que lo obstaculicen. La gestión educativa debe tratar dc consolidar aquellos factores que favorecen el logro.

Junto al plantel, otro factor asociado que tiene mucha fuerza es el nivel socioeconómico del hogar del niño. El análisis conjunto de estos dos factores nos permitirá concluir que si se tienen en cuenta los diferenciales en el logro causados por el nivel socioeconómico de los niños, no es claro que los colegios privados sean mejores que los oficiales y que las diferencias observadas en el cuadro 1 tengan un sesgo originado en el nivel socioeconómico.

Desde el punto de vista de la econometría los dos métodos más usados para determinar el impacto de los factores asociados en el logro son: la regresión por mínimos cuadrados ordinarios y los modelos jerárquicos. La diferencia entre ambos radica en que el modelo jerárquico (Bryk y Raudenbush 1992,

Seltzer 1994, Castaño 1997, Misión Social 1997) explicita el fenómeno de anidación. El estudiante hace parte del grupo. Este grupo, junto con otros grupos, hace parte del grado (tercero, quinto, etc.) y los distintos grados hacen parte de una misma escuela. La regresión convencional de mínimos cuadrados ordinarios tiene el inconveniente de que no corrige los problemas derivados de la falta de independencia entre los factores asociados al logro.

La siguiente ecuación muestra la estructura de los modelos jerárquicos:

1.

$$Lij = \beta_{0j} + \beta_{1j} X_{1ij} + \ldots + \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

$i = 1, 2, \ldots . n_j$
$j = 1, 2, \ldots, J$
$q = 1, 2, \ldots Q$

i son los alumnos y j las escuelas, q es el tipo de factor asociado. L_{ij} mide el logro del individuo i en la escuela j. X_{qij} es el factor asociado q, correspondiente al niño i del plantel j. Después de los factores asociados aparece r, el residuo, que incluye el componente del logro no explicado por los factores asociados.

El modelo jerárquico examina los determinantes de los interceptos (β_{0j}) y de las pendientes $(\beta_{1j}, \ldots . \beta_{qj})$.

2.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j}$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \mu_{1j}$$
$$M$$
$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \mu_{qj}$$

La presentación más sencilla de 1 es:

3.

$$L_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$
$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j}$$

donde, β_{0j} es el logro promedio del plantel j. Combinando ambas ecuaciones se tiene:

4.

$$L_{ij} = \gamma_{00} + \mu_{0j} + r_{ij}$$

Así que el logro del estudiante i, del plantel j, depende de la gran media (γ_{00}), del plantel (μ_{0j}) y de las características individuales (r_{ij}). Esta presentación se llama modelo de análisis de varianza de una vía. Las varianzas son:

5.

$$\text{var}\ (r_{ij}) = \sigma^2$$
$$\text{var}\ (\mu_{0j}) = \tau_{00}$$

La varianza total es:

6.

$$\text{var}\ (Lij) = \text{var}\ (r_{ij} + \mu_{0j}) = \sigma^2 + \tau_{00}$$

$r_{ij} \sim N\ (0, \sigma^2)$, así que σ^2 es la varianza entre estudiantes al interior de cada escuela. De otra parte, $\mu_{0j} \sim N\ (0, \tau_{00})$ y, entonces, τ_{00} es la varianza entre escuelas. La varianza total es igual a la suma de las varianzas entre estudiantes y entre escuelas.

En otras palabras, la diferencia del logro [var (L_{ij})] depende de las características de los estudiantes (d) y de los planteles (τ_{00}). Como se observa, la ecuación 6 expresa una idea intuitiva muy sencilla: en el logro inciden los factores asociados al alumno y al plantel. El atractivo de los modelos jerárquicos radica en que permite diferenciar ambos componentes claramente.

El coeficiente de correlación interclase es:

7.

$$\rho = \tau_{00} / (\sigma^2 + \tau_{00})$$

ρ mide el peso que tiene la varianza entre escuelas sobre la varianza total.

En el caso de matemáticas (calendario A-93), Castaño (1997, p. 8) encontró que ρ = 29% (Misión Social 1997). Ello significa que el 29% de la variabilidad del rendimiento del logro en matemáticas se explica por los factores asociados al plantel.

Cuadro 3
Modelo jerárquico de una vía
Efectos fijos y aleatorios. Calendario B-94

	Fijos	Ef. Variables		
	γ_{00}	τ_{00}	σ^2	ρ
Leng. 5	15.49	14.44	26.4	35.38
Leng. 3	12.17	1.74	14.9	10.44
Mat. 5	9.25	6.87	16.9	28.90
Mat. 3	9.82	2.96	18.3	13.95

"Pijos" es efectos fijos. "Ef. Variables significa efectos variables. Véase identidades 6 y 7

Fuente: Misión Social -DNP-, Ministerio de Educación Nacional (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Calendario B-94)

Con las pruebas de calendario B-94 y utilizando la misma metodología de Castaño (1997), estimamos las relaciones 6 y 7. Los resultados se presentan en el cuadro 3.

La primera columna muestra el valor de la gran media ($\gamma_{0\,0}$), que equivale al logro promedio. Las comparaciones entre estas medias nos indican que en lenguaje el logro es mayor en quinto que en tercero. En cambio, en matemáticas es mayor en tercero que en quinto. Las diferencias entre lenguaje y matemáticas no son comparables por la heterogeneidad de las escalas.

Las tres columnas siguientes dan cuenta de los efectos variables. El coeficiente interclasep (igualdad 7) -que mide los cambios en el logro de los estudiantes atribuibles al plantel- confirma el hallazgo de Castaño (1997): el plantel juega un papel importante en la explicación de la varianza del logro. En matemáticas de quinto ρ es iguala 28.89%. Nótese que este valor es muy similar al encontrado por Castaño (29%).

Moreno y Piñeros (1998) también utilizan modelos jerárquicos. Analizan los factores asociados al logro de los alumnos de once grado, calendario A. El logro es tomado de las pruebas de Estado que realiza el ICFES y los factores asociados resultan de una encuesta especialmente diseñada para este propósito por el MEN y el ICFES. Moreno y Piñeros (1998, p. 10) constatan que en matemáticas el efecto plantel (p) explica el 29.18% del logro.

Cuadro 4
Valor del coeficiente interclase (ρ) para matemáticas
Tres estudios recientes

Calendario A-93	Mat.	ρ = 28.89%	Castaño (1997)
Calendario B-94	Mat. 5 Leng.5	ρ = 28.90% ρ = 35.28%	Cuadro 3
ICFES cal. A-97 (AC-972)	Mat.	ρ = 29.18%	Moreno y Piñeros (1998)

Es sorprendente que tres estudios, correspondientes a poblaciones diferentes (cuadro 4), lleguen a resultados tan similares. Por consiguiente, parece existir suficiente evidencia para afirmar la relevancia del plantel: cerca del 30% del logro se explica por factores asociados a la escuela [13].

Estos resultados muestran que la política educativa debe contemplar de manera explícita los aspectos relacionados con la administración de las escuelas. En la mayoría de los ejercicios presentados, el coeficiente ρ gira alrededor del 30%. Este porcentaje es alto y significa que una tercera parte del logro cognitivo del estudiante depende de la escuela, de sus condiciones físicas, de la dotación y, en general, de la gestión escolar [14].

Con la información de calendario B-94 hicimos el ejercicio de incluir en el modelo jerárquico el índice socioeconómico del hogar del niño [15], con el fin de examinar hasta qué punto se modifican los resultados del cuadro 3. Simplificando la relación 1

8.
$$L_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}\,ISE_{ij} + r_{ij}$$

ISE_{ij} es el índice socioeconómico del alumno i del colegio j. Hemos centrado la variable predictora, de tal manera que:

9.
$$L_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}\,(ISE_{ij} - ISE._{j}) + r_{ij}$$

$ISE._{j}$ es el índice socioeconómico promedio del plantel j. De nuevo, en ambos casos, se asume que $r_{ij} \sim N(0, d)$.

10.
$$\beta_{0j} = \gamma_{0\,0} + \mu_{0j}$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{1\,0} + \mu_{1j}$$

β_{0j} y $\beta_{1\,j}$ varían a través de los colegios. Son funciones de la media y de un error aleatorio. $\gamma_{0\,0}$, como antes, es el promedio de las medidas de los colegios, o gran

13 No creemos que esta conclusiónalcance a ser desvirtuada por los menoresp obtenidos en matemáticas (13.96%) y lenguaje (10.44%) dc tercero (cuadro 3). Pero, sin duda, el punto merece más atención. Sería necesario explicar por qué hay una diferencia tan notoria cntrep de quinto y de tercero.

14 "Junto con el tema de la calidad, la gestión educativa ha pasado en los últimos años a ocupar un lugar privilegiado en los estudios y esfucnos por elmejoramiento de la educación" (Toranzos 1996, p. 66). Sobre la relevancia del plantel, véase también Duarte (1995) y Fields (1993)

15 El índice socioeconómico del hogar del niño lo construimos a partir dc la información de las encuestas. La metodología se explica en Misión Social (1997).

media. γ_{10} es el promedio de la pendientes. μ_{0j} y μ_{1j} son los términos de error.

Obsérvese la diferencia entre las presentaciones 8 y 9. Mientras que esta última relaciona el índice socioeconómico de cada alumno con el promedio del plantel 8 (ISE_{ij} - $ISE._j$), en 8 el índice socioeconómico de cada niño no se compara con el promedio del plantel. La expresión 8 capta de una forma mucho más directa que 9 el impacto del nivel socioeconómico sobre el logro. Dado nuestro interés por avanzar en la hipótesis relativa a la importancia del plantel, continuamos avanzando con 9. Reemplazando 10 en 9:

11.

$$L_{ij}=\gamma_{00}+\mu_{0j}+\gamma_{10}(ISE_{ij}-ISE._j)+\mu_{1j}(ISE_{ij}-ISE._j)+r_{ij}$$
$$L_{ij}=\gamma_{00}+\gamma_{10}(ISE_{ij}-ISE._j)+\mu_{0j}+\mu_{1j}(ISE_{ij}-ISE._j)+r_{ij}$$

Cuadro 5
Modelo jerárquico de una vía
Efectos fijos y aleatorios
Calendario B -94

	Ef. fijos		Ef. Variables			
	g00	g10	t00	t11	s2	r
Leng. 5	15.49	0.09	14.46	0.01	26.00	35.74
Mat. 5	9.25	0.05	6.94	0.04	16.24	29.94
Leng. 3	12.17	0.07	1.76	0.01	14.63	10.74
Mat. 3	9.82	0.03	2.97	0.01	18.13	14.08

"Fijos" es efectos fijos. "Ef. Variables significa efectos variables. Véase identidades 6 y 7

Fuente; Misión Social –DNP–, Ministerio de Educación Nacional (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad dc la Educación. Calendario B-94)

12.

$$\text{var}\ (r_{ij}) = \sigma^2$$
$$\text{var}\ (\mu_{0j}) = \tau_{00}$$
$$\text{var}\ (\mu_{1j}) = \tau_{11}$$

Al comparar los cuadros 3 y 5 se observa una ligera disminución de la varianza explicada por los alumnos (d) y un aumento, también pequeño, del porcentaje de la varianza total explicada por los planteles (ρ). El cuadro 5 confirma la relevancia del plantel. En lenguaje y matemáticas de quinto el coeficiente ρ es de 35.74% y 29.94%, respectivamente. Por lo tanto, ni siquiera una variable tan importante como el nivel socioeconómico del hogar del niño logra restarle peso al plantel.

Aceptando que el plantel es importante, al presentar el cuadro 1 decíamos que no podía afirmarse con certeza que los colegios privados fueran mejores que los oficiales. Moreno y Piñeros (1998, pp. 15 y ss) estiman 3 y 8 diferenciando planteles privados y públicos. Al calcular 3 no se explicita el índice socioeconómico de los alumnos y, en este caso, el promedio del logro de los colegios oficiales (48.439) es ligeramente menor al de los no oficiales (50.024). Los ρ (identidad 7) respectivos son **35.1% y 23.2%.**

Pero al estimar la ecuación 8 que sí destaca el nivel socioeconómico, el logro promedio de los colegios oficiales (39.224) resulta ser mayor que el de los no oficiales (37.723) y los ρ son 19.17% y 15.61%. Al aumentar la importancia del nivel socioeconómico se reduce la del plantel. Los autores concluyen que "... el rendimiento medio de los estudiantes de colegios oficiales no es menor que el de los no oficiales, como popularmente se piensa y, por el contrario, a nivel agregado [los oficiales] presentan mejores resultados" (Moreno y Piñeros 1998, p. 33) [16]. Así que, una vez filtrado el nivel socioeconómico de los alumnos, no hay evidencia clara de que el logro en los colegios oficiales sea inferior al de los privados.

En síntesis, el plantel cumple un papel muy importante en el desarrollo del logro cognitivo. Pero la comparación entre tipo de planteles debe hacerse teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos. Antes de afirmar que los colegios privados son mejores que los públicos debe tenerse en cuenta que los planteles oficiales tienen un porcentaje mayor de estudiantes pobres que los privados. Al separar el impacto que tiene el nivel socioeconómico sobre el logro, resulta que el logro promedio de los colegios oficiales es superior al de los privados.

16 En otro trabajo (Piñeros y Moreno 1998), los autores Son más explícitos: "Una vez controlado el erecto que el nivel socioeconómico tiene sobre el rendimiento de los alumnos, los puntajes alcanzados por los colegios oficiales en las diferentes áreas supera a los de los colegios privados. Según la teoría de la eficacia escolar, cllo implica que la calidad de los establecimientos oficiales es superior a la de los privados. Sin embargo, cl mayor nivel socioeconómico de los estudiantes de los privados logra compensar las deficiencias de sus colegios, en términos de calidad, haciendo que superen a sus pares del sector oficial en el rendimiento promedio" (Piñeros y Moreno 1998, p. 53).

Referencias bibliográficas

BRYK Anthony, RAUDENBUSH, S tephen, 1992. *Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods, Sage Publications.*

CASTAÑO, Elkin, 1997. *El efecto colegio sobre la variabilidad del rendimiento* en *matemáticas,* DNP, Misión Social, policopiado.

DIAZ Carlos, ALVAREZ, Jairo, TORRES, Ligia., GUACANEME, Edgar, 1997. *Análisis y resultados de las pruebas de matemáticas (TIMSS) Colombia,* Ministerio de Educación Nacional, Serie Publicaciones para Maestros.

DIAZ, Carlos, CHACON, Aracelly, PADILLA, Carlos, SOTO, Carlos, *1997. Análisis y resultados de las pruebas de ciencias (TIMSS) Colombia,* Ministerio de Educación Nacional, Serie Publicaciones para Maestros.

DIAZ Carlos, RIVERA, Hernando, 1997. *Habilidades en ciencias y matemáticas: una alternativa para desarrollar la creatividad (TIMSS) Colombia,* Ministerio de Educación Nacional, Serie Publicaciones para Maestros.

DIAZ, Carlos, SOTO Carlos, 1997. *Diseño, Metodología y Resultados Generales (TIMSS) Colombia,* Ministerio de Educación Nacional, Serie Publicaciones para Maestros.

DUARTE, Jesús, *1995. La reestructuración y mejoramiento de las escuelas públicas: eje del Plan Decenal de Educación,* St. Antony's College, Universidad de Oxford, policopiado.

FIELDS, Joseph, 1993. *Total Quality for Schools. A Suggestion for American Education,* ASQC Quality Press.

MISION SOCIAL, DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION, DNP, 1997. "La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos", *Planeación & Desarrollo,* vol. XXVIII, no. 1, enero-marzo, pp. 25-62.

MORENO, Hernando, PTÑEROS, Luis, 1998. *Factores asociados al logro en matemáticas en el examen del ICFES: una comparación entre colegios oficiales y no oficiales,* Ministerio de Educación, policopiado.

PIÑEROS, Luis., MORENO Hernando, 1998, *La eficacia de los colegios de educación media,* Ministerio de Educación, policopiado.

ROSS, Kcnneth, 1997. "Investigación y política: una mixtura compleja", *Carta Informativa del IIPE,* vol. XV, no. 1, enero-marzo, pp. 1-4.

SELTZER, Michael, 1994. "Studying Variations in Program Success. A Multilevel Modelling Approach", *Evaluation Review,* vol. 18, no. 3, june, pp. 342-360.

THE ECONOMIST, *1997.* "Who's Top?", *The Economist,* March 29, pp. 21-23.

THE ECONOMIST, 1997. b. "Education and the Wealth of Nations", *The Economist,* March 29, pp. 15-16. Traducido con el título "La educación y la riqueza de las naciones", Summa, junio, no. 120, pp. 69-77.

TORANZOS, Lilia, 1996. "Evaluación y calidad", *Revista Iberoamericana de Educación,* no. 10, enero-abril, pp. 63-78.

UNIVERSIDAD NACIONAL, OFICINA DE PLANEACION, 1998. *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia,* no. 2, 1998, policopiado.

WINGERT, Pay, GREENRERG, Susan., 1996. "At the Top Class", *Newsweek,* Diciembre 2, pp. 54-55.

LA EFICACIA DE LA ESCUELA: EL CASO DE LOS ALUMNOS DE GRADO 11

LUIS JAIME PIÑEROS JIMÉNEZ
Magister en Ciencias de la Administración,
Asesor *de la* Secretaría *Técnica,*
Ministerio de Educación Nacional

Introducción

La década 1985-1995 ha significado, sin lugar a dudas, un crecimiento sin precedentes de la cobertura de la educación secundaria y media y, por ende, del numero de bachilleres. El crecimiento de la cobertura, sin embargo, no ha estado acompañado por un incremento paralelo en la calidad de la educación. Por el contrario, el rendimiento de los estudiantes de grado 11 que presentaron las pruebas del ICPES, clasificados según el rendimiento de sus respectivos colegios, ha sufrido un deterioro progresivo.

El presente trabajo pretende evaluar, para el caso de los estudiantes de grado 11 que presentaron la prueba del ICPES AC-972 aplicada en agosto del 1997, la importancia de algunos factores que explican los niveles de rendimiento alcanzados. En primer lugar, se busca determinar qué parte del rendimiento del estudiante es explicado por la escuela y la familia. En este contexto, se pretende evaluar la hipótesis según la cual en los países en desarrollo las escuela explica la mayor parte de la variación del rendimiento académico de los alumnos. En segundo lugar, se pretende determinar cuales factores están asociados con el rendimiento de los alumnos.

COBERTURA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En las ultimas décadas en Colombia, los estudios sobre el sistema educativo y las políticas implementadas en el sector han centrado su interés en dos aspectos fundamentales: la cobertura y la calidad del servicio educativo. Históricamente, la insuficiencia de recursos típica de la situación financiera del sector y razones de tipo socioeconómico, relacionadas con la equidad y la distribución del ingreso, han llevado a la polftica gubernamental a atacar los problemas de cobertura principalmente.

Tabla 1
Matrícula y cobertura de la educación secundaria y media – 1985-1995

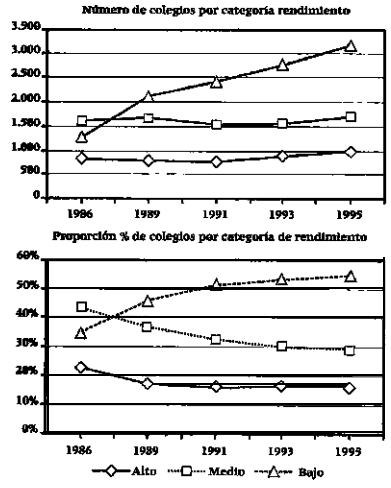
	1985	1991	1993	1995
Matrícula Secundaria y media	1.679.051	1.813.396	2.789.940	3.080.092
Población 12-17 años	4.494.783	4.781.211	4.874.010	4.965.860
Tasa de cobertura (Bruta)	37,4%	37,9%	57,2%	62,0%

Fuente: MEN, Dirección de Planeacion

Desde los años 60 el país ha vivido una expansión importante de su sistema educativo y la educación secundaria y media no ha escapado a esta tendencia. En la última década, la matrícula casi se duplicó, implicando un crecimiento sustancial de la tasa de cobertura, la cual pasó del 37% a 62% (Tabla 1). El crecimiento fue aún más pronunciado para el grado 11, donde se crearon 185.000 cupos para un incremento de 131%.

En cuanto a la calidad, los resultados han sido bien diferentes. Como lo muestra el Gráfico 1, al analizar la evolución de los colegios según las categorías de rendimiento, su crecimiento se ha concentrado en la categoria de bajo rendimiento.

Gráfico 1
Colegios por categoria de rendimiento



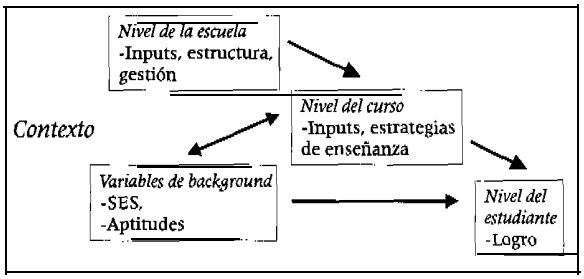
EL CONCEPTO DE EFICACIA ESCOLAR

En el concepto de eficacia escolar se encuentran definidos dos objetivos fundamentales de la política educativa: la calidad y la equidad del servicio. La calidad está dada por el logro promedio de los alumnos. La equidad representa el poder compensatorio de cada escuela con respecto al estatus socioeconómico de sus estudiantes.

LOS MODELOS INTEGRADOS DE EFICACIA

Según Scheerens y Creemers, un modelo de eficacia estaría caracterizado por utilizar el concepto de productividad como criterio para evaluar la efectividad organizacional, la importancia del contexto y su naturaleza multinivel (ver Gráfico 2).

Gráfico 2
Modelo multinivel de efectividad escolar



Fuente: Schccrens y Creemers

La importancia del contexto se deriva de la teoría de la contingencia. Según ésta, dado que la efectividad de las organizaciones depende de condiciones situacionales o contextuales, el contexto de la escuela debe ser tenido en cuenta más explícitamente pues no es una unidad cerrada sino un sistema en interacción con el ambiente. Igualmente, un modelo causal del logro debe verse como un modelo en el cual las relaciones organizacionales críticas son relaciones entre niveles, donde los niveles más elevados deben proporcionar condiciones facilitadoras para los procesos centrales de los inferiores. Estos modelos incluyen un nivel de organización y administración escolares, otro del profesor o de la clase y otro del contexto y desempeño del estudiante.

LOS ANÁLISIS MULTINIVEL

En campos como la educación los alumnos están agrupados en salones de clase los cuales, a su vez, forman parte de un establecimiento determinado. Al interior de un mismo colegio, este agrupamiento hace que los alumnos de un curso tengan características o experiencias educativas diferentes de los estudiantes pertenecientes a otros cursos. A nivel de colegios, las diferencias pueden ser aun mayores. Por ejemplo, las condiciones en un colegio privado son diferentes a las de uno oficial. Ese agrupamiento de las variables hace que las técnicas de análisis estadístico tradicionalmente utilizadas sean de utilidad limitada. Los análisis de mínimos cuadrados ordinarios (OLS) suponen que cada observación tenga el mismo peso.

Por su parte, las técnicas multinivel permiten establecer qué parte del logro es explicado por la escuela y qué parte por el estudiante. El análisis parte de la estimación de modelos vacíos, los cuales estiman solamente la media global del logro, y se va perfeccionando o completando adicionando variables explicativas tanto de alumnos como de planteles. Dependiendo del efecto que la adición de las variables tenga sobre la reducción de la varianza total, éstas serán retenidas o eliminadas del modelo.

Estudio descriptivo

El estudio realizado analiza el comportamiento de los estudiantes de grado ll que presentaron la prueba del ICFES AC-972, en agosto de 1997. La composición de la muestra destaca la mayor participación femenina, la cual asciende al 55% en los planteles públicos y privados. Sobresale, igualmente, la mayor participación del sector oficial (con el 61%) y de la modalidad académica. Esta fue mucho más importante en el sector no oficial con el 82%, mientras que en el sector oficial representó el 69% de los bachilleres. En cuanto a la jornada, los estudiantes asisten al colegio principalmente en las horas de la mañana, especialmente en los colegios privados. Igualmente se destaca la concentración de la oferta de educación media en las áreas urbanas. Excluyendo aquellos estudiantes que no informaron al respecto, el 94% de quienes terminaron el grado 11 lo hicieron en colegios localizados en las zonas urbanas, siendo prácticamente inexistente la oferta privada en el sector rural.

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

Los estudiantes que logran terminar el grado ll representan el grupo más favorecido, en términos socioeconómicos y académicos, de todos aquellos que son atendidos por el sistema educativo de educación básica y media. En preescolar, por ejemplo, sorprende observar cómo casi las dos terceras partes de los alumnos realizaron por lo menos un ano de estudios. En primaria, los resultados de los bachilleres continuaron siendo muy favorables. Cada estudiante gastó, **en promedio, 5.28 años** en terminar sus estudios. De esos 0.28 años adicionales 0.22 correspondieron a la pérdida de uno o más anos (0.22), lo que equivale a una tasa promedio de reprobación del 4 . 4 % .

Pasando a la secundaria, una de las principales características del Sistema educativo colombiano se refiere a la dificultad que tienen los estudiantes para poder hacer la transición de la primaria a la secundaria. Ello se debe, principalmente, a una reducción de la oferta educativa de secundaria que implica la exclusión forzosa de una buena parte de los estudiantes potenciales. De los estudiantes que terminaron grado ll, solamente el 22% pudo continuar sus estudios de secundaria en el mismo colegio en el que terminaron la primaria, mientras que el resto debió salir a buscar un colegio diferente. En secundaria cada estudiante debió invertir en promedio 0.62 años adicionales, lo que refleja el mayor grado de dificultad inherente a la secundaria y media.

SITUACIÓN FAMILIAR

La situación económica de las familias condiciona las opciones educativas de los hijos al afectar las circunstancias en las cuales éstos desarrollan sus procesos de aprendizaje, lo mismo que los medios disponibles para tal fin. Visto por sectores, las condiciones de acceso son muy parecidas en el caso de algunos bienes, mientras que en otros se dan grandes diferencias. La vivienda y la luz presentan unos niveles de cobertura muy altos en los dos sectores. El teléfono empieza a marcar diferencias, las cuales se acentúan en el caso del computador (poseído por el 20% de los estudiantes del sector privado y por un pírrico 5% del público) y la biblioteca familiar. Pero si en algo se dejan ver las diferencias entre los sectores oficial y privado es en el nivel educativo y el tipo de empleo de los padres. Madres y padres presentan unos niveles de escolaridad similares, aunque los últimos aventajan a las primeras en educación superior. Al analizar la distribución que se da al interior de cada uno de los niveles educativos se notan grandes diferencias. De las madres de los estudiantes que tenían estudios de básica primaria (el 45% del total), el 72% tenía sus hijos en colegios oficiales y el 28% en colegios no oficiales. En el sector oficial predominan los padres cuyo máximo nivel educativo es la básica secundaria, mientras que en el privado es mayor la importancia de los padres con niveles educativos superiores. Por ejemplo, de los padres de los estudiantes, el 4% no fue a la escuela y el 3% pudo acceder a estudios de postgrado. Del grupo sin escolaridad, el 81% envió a sus hijos a colegios oficiales y el 19% a no oficiales. Por el contrario, de los padres con postgrado el 73% matriculó a sus lujos en colegios privados y el 27% en oficiales.

Pasando a la composición de la población según el tipo de empleo, la mayoría de las madres (56%) se dedican a atender el hogar, seguidas por las trabajadoras independientes (11%) y empleadas (10%). Los padres son en su mayoría trabajadores independientes (31%), obreros (20%) y empleados (13%). Sin duda existe un alto grado de asociación entre el nivel educativo y el tipo de empleo. Así como los padres de estudiantes del sector privado dominan en los niveles educativos superiores, también prevalece su importancia en aquellos trabajos asociados a tales niveles (empresarios, administradores o gerentes, profesionales independientes y profesionales empleados). Sus pares en el sector oficial, por el contrario, son obreros, se dedican al hogar o son desempleados que no perciben ingresos.

NIVEL SOCIOECONÓMICO

Sin duda el nivel socioeconómico (NSE) de las familias de los estudiantes tiene un claro impacto tanto sobre el acceso a la educación como sobre el rendimiento académico. Para estimar su influencia se construyó un índice cuyo valor oscila entre 1 y 10. 1 equivale a las condiciones socioeconómicas más desfavorables y 10 a las mejores.

La matrícula oficial se concentra en los primeros deciles de NSE y disminuye gradualmente a medida que mejora la situación socioeconómica de las familias. Lo contrario sucede en el sector privado, donde

el porcentaje de jóvenes matriculados aumenta directamente con el nivel socioeconómico de sus hogares. En la jornada completa, por ejemplo, al primer decil de NSE pertenece el 18% de los estudiantes del sector oficial y tan solo el 4% de los del privado. Esta proporción se invierte al analizar el último decil, al cual pertenecen el 8% de los alumnos del sector oficial y el 20% de los del privado. Algo similar sucede en la jornada de la mañana. El hecho de que a medida que aumente el NSE la matrícula oficial se reduzca y la privada crezca podría indicar que, una vez mejoran su nivel de ingreso, las familias de los estudiantes del sector oficial trasladan sus hijos al privado.

Pasando a la relación existente entre el rendimiento de los estudiantes y el nivel socioeconómico, ilustrado en las figuras del Gráfico 3, se pueden resaltar algunos aspectos importantes. Primero, el mayor nivel de logro de los establecimientos oficiales en los primeros deciles, si bien las diferencias con los privados no son muy grandes. Segundo, el gran impacto que tiene el NSE de los alumnos sobre su rendimiento escolar, el cual es mayor en el sector privado que en el oficial. Tercero, y producto del anterior, los mayores niveles de rendimiento de los estudiantes de colegios privados pertenecientes a los deciles de NSE superiores.

Gráfico 3
Rendimiento según deciles de NSE

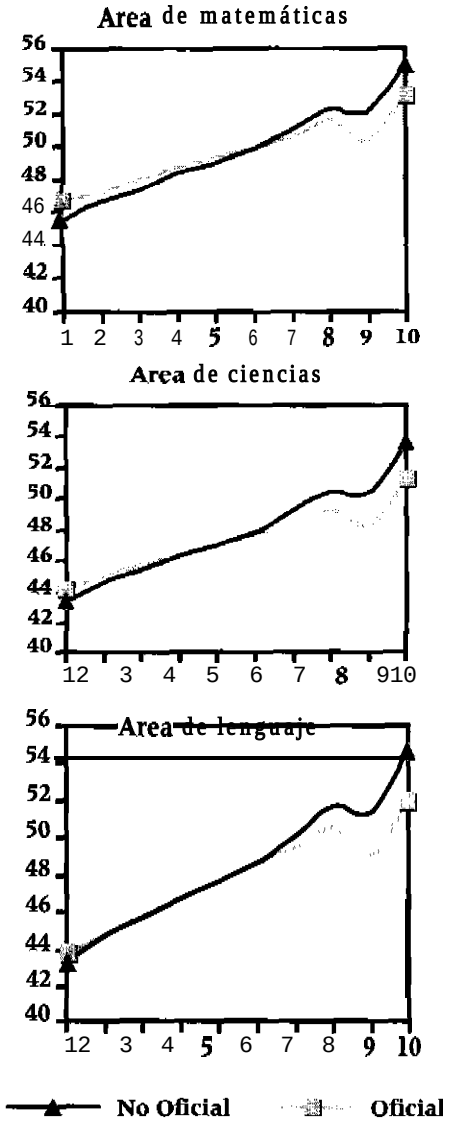
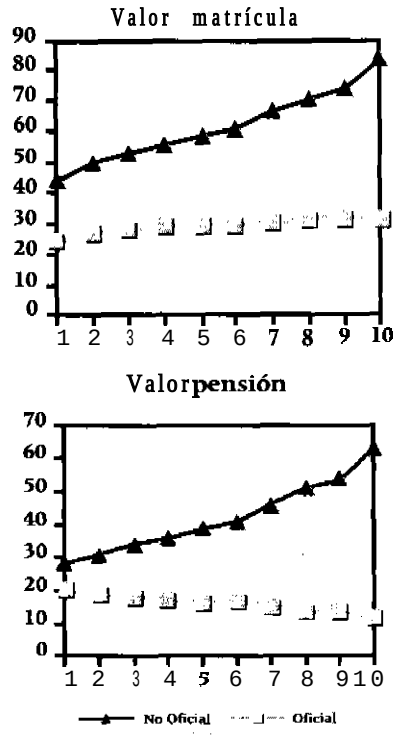


Gráfico 4
Gasto promedio según deciles de NSE



El Gráfico 4 muestra el gasto promedio de los estudiantes en matrícula y pensión (mensual). Mientras que en el sector oficial el costo de la matrícula es el mismo para toda la población, en el privado juega un papel diferenciador importante. Entre los deciles 1 y 10, la matrícula pasó de $25.000 a $31.000 en el sector oficial, mientras que en el privado subió de $44.000 a $84.000. El valor mensual de la pensión, por su parte, presenta un comportamiento sorprendente. Mientras que en el sector privado los estudiantes del decil 10 pagan en promedio 1.25 veces

más que los del primer decil, en el sector oficial los más pudientes pagan un 40% **menos que los más** pobres. Valdría la pena explorar más a fondo las causas de este comportamiento regresivo de la pensión. Una posible explicación se referiría al hecho de que los colegios que atienden a la población más pobre reciben menos apoyo financiero por parte del Estado por lo que **deben recurrir a sus alumnos para conseguir fondos adicionales.** Ello reflejaría serias deficiencias en la focalización del gasto público en educación.

Conclusiones

El análisis realizado en el estudio descriptivo y la estimación de los **diferentes** modelos jerárquicos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- Existe una gran variación del rendimiento promedio entre las **escuelas que** conforman el sistema educativo de **media en Colombia.** La diferenciación es mayor entre **los colegios** del sector privado que entre los oficiales.
- Una vez controlada la influencia que el nivel socioeconómico tiene sobre el rendimiento de los alumnos, la calidad delos establecimientos oficiales es superior a la de los privados. Sin embargo, el mayor nivel socioeconómico de los estudiantes de los privados **logra compensar las** deficiencias de sus colegios en términos de calidad, haciendo que superen a sus pares del sector oficial en el rendimiento promedio.
- La composición social del colegio tiene un gran impacto sobre el nivel de rendimiento de sus estudiantes. Esto significa que la política educativa no debe circunscribirse al ámbito meramente educativo sino que son necesarias medidas que logren incidir directamente sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.
- La importancia de la escuela aparece muy limitada, explicando entre el 15 y el 18% de la varianza del rendimiento de los estudiantes de colegios privados y entre el 12 y el 16% en el oficial. Esto implica la necesidad de actuar más decididamente sobre las condiciones físicas y de gestión de los establecimientos para hacerlos más efectivos.
- Igualmente es necesaria la intervención y el apoyo del Estado, en sus diferentes niveles, para mejorar las grandes diferencias que existen entre los establecimientos educativos. Medidas tan simples como los promedios aritméticos, históricamente utilizados para analizar la situación, esconden grandes diferencias.
- la dotación, la jornada y el género del colegio están intimamente asociados con los niveles de rendimiento.
- Del análisis descriptivo vale la pena resaltar, entre otros, el hecho de que la educación oficial dista mucho de ser gratuita. Las familias deben asumir una buena parte de los costos educativos que supuestamente son responsabilidad del Estado, especialmente lo relacionado con la matrícula y la pensión.
- Con respecto a la pensión, el estudio pudo establecer una relación inversa entre su costo y el nivel socioeconómico de las familias. Valdría la pena examinar más detenidamente las causas de tal comportamiento.
- Igualmente se pudo constatar que el sector oficial atiende mayoritariamente a los estudiantes menos favorecidos.
- Para terminar, el estudio demuestra la gran utilidad del análisis multinivel. Para lograr un mayor conocimiento de los factores que inciden sobre la eficacia de la escuela, resulta necesario ampliar este tipo de estudios para incluir variables relacionadas con la gestión y clima escolares, lo mismo que las prácticas de enseñanza.

INSTRUMENTOS PARA LA IDENTIFICACION DE FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO ESCOLAR EN INSTITUCIONES DEL DISTRITO CAPITAL

ROSA AVILA APONTE
Magister en Desarrollo Educativo y Social
Coordinadora del Asea de Gestión Escolar,
Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, CORFOEDUCACION

Presentación

El Plan Sectorial de Educación para el Distrito Capital 1998-2001 ha propuesto programas y acciones para mejorar la equidad en la prestación del servicio, la eficiencia en la utilización de los recursos y la calidad de la educación. Para el cumplimiento de este objetivo prevé, entre otras estrategias, la realización de evaluaciones anuales que permitan orientar los planes y programas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Dichas evaluaciones seguirán los lineamientos metodológicos y conceptuales generales que han orientado las evaluaciones nacionales, pero a diferencia de las que ha realizado el MEN (que se han basado en muestras de instituciones y alumnos), las evaluaciones que realizará la Secretaría de Educación en el Distrito tendrán un carácter censal.

La primera evaluación distrital se centra en la medición del logro de competencias básicas en lenguaje y matemáticas de los alumnos de tercero y quinto de primaria en todas las instituciones de la Capital. Las pruebas para la medición del logro estan acompañadas de la aplicación paralela de otros instrumentos cuyo objetivo es obtener información que permita identificar los factores que afectan positiva o negativamente el logro escolar y que se relacionan con las características del alumno, su hogar, el plantel, el director y los docentes.

Este documento comienza haciendo una reflexión sobre la importancia de medir los factores asociados al logro. Posteriormente reseña los principales antecedentes en estas mediciones y con base en este marco presenta los supuestos y la estructura de los instrumentos elaborados.

¿Por qué medir los factores asociados al logro?

"La escuela es buena cuando todos los alumnos aprenden lo que tienen que aprender en el momento en que lo tienen que aprender en un ambiente de convivencia. Los educadores debemos comprender y hacer comprender a los padres de familia y a la sociedad que todos los niños son capaces de aprender en la escuela si juntamos nuestros esfuerzos y les damos las oportunidades necesarias"[17]. Hace apro años esta consigna se extendió por mil rincones del país, por las escuelas más lejanas y más cercanas y también las de nuestro Distrito Capital. Se buscaba identificar la mejor escuela y el mejor maestro. Hoy que emprendemos la tarea de hacer un alto en el camino mediante esta evaluación censal, de saber cómo estamos, qué tenemos y qué nos falta, sigue siendo válido preguntarnos si los alumnos están aprendiendo lo que tienen que aprender en el momento en que deben hacerlo y, tan importante como esto, saber en qué condiciones lo hacen, qué oportunidades están teniendo para lograrlo y qué condiciones se deberían propiciar desde las instituciones y desde las políticas distritales de educación para que aprender sea un derecho y lo puedan alcanzar todas las personas, independientemente de sus características individuales y de su procedencia socioeconómica. Es por esto que vamos a indagar acerca de la competencias que han desarrollado los alumnos y los factores asociados a los logros escolares.

Los factores asociados al logro son todas aquellas condiciones escolares y extraescolares en las que se realizan los procesos educativos y de aprendizaje que producen un efecto y pueden verificarse empíricamente. Son aspectos que aparecen simultáneamente con el buen o mal nivel de desempeño de los alumnos. Identificarlos permite, de una parte, generar un nivel de explicación y comprensión de los resultados obtenidos y, de otra, contribuir de manera efectiva al

17 Tomado del Programa Nacional de Incentivos. *La escuela: el lugar predilecto de* las *niñas y los* niños. MEN, Santafé de Bogotá, 1996.

diseño y seguimiento de políticas, planes y programas que fundamenten las acciones para el mejoramiento del sector educativo.

Tal como se ha señalado, no es la primera vez que se hace este tipo de evaluaciones en el país y en el Distrito Capital. Los resultados de las aplicaciones que se han realizado desde principios de esta década han permitido poner en evidencia las deficiencias de los niños en el manejo de habilidades básicas en lenguaje y matemáticas. De igual manera, se han identificado factores clave que han contribuido a entender estas dificultades y que empiezan a ser objeto de políticas en los planes sectoriales, decenales y en proyectos específicos tales como la importancia de la educación preescolar, la importancia de los textos escolares, la influencia negativa de la repetición de año y, en general, el potencial que tiene la institución escolar para que el estudiante que acceda al sistema educativo reciba una educación de calidad.

¿Cuáles son los antecedentes de estas mediciones?

HALLAZGOS EN PAÍSES LATINOAMERICANOS

Existe un numero significativo de estudios e investigaciones que dan cuenta de cómo influyen algunas variables escolares en el mayor o menor rendimiento escolar de los alumnos. En particular, es pertinente examinar aquellas llevadas a cabo en países en vía de desarrollo y especialmente en países latinoamericanos.

Los estudios sobre determinantes del logro en estos países son bastante recientes. La primera revisión de literatura fue realizada por Simonds y Alexander en 1978. Posteriormente Bruce Fuller[18] (1985) recopiló los principales resultados de las investigaciones realizadas en países en vía de desarrollo. Los factores asociados al logro que se detectaron en estos estudios están relacionados con los insumos materiales, la calidad del docente y las prácticas de enseñanza, la organización de la clase y algunas variables de la administración del plantel.

- Los insumos materiales: el tamaño de la escuela, la calidad de la construcción escolar, los programas de alimentación y nutricion, los textos y los materiales de lectura, los medios instruccionales como el radio, el tamaño de la biblioteca, la existencia de laboratorios de ciencias. El tamaño de la clase no mostró tener una influencia significativa sobre el logro.
- Calidad del docente: la formación inicial, la capacitación en servicio, los años de experiencia, la proficiencia verbal, el nivel salarial, el origen social, el porcentaje de docentes de tiempo completo en la escuela, la puntualidad y el bajo ausentismo.
- Prácticas de enseñanza y organización de la clase: tamaño del programa instruccional, la frecuencia de las tareas escolares, el aprendizaje activo de los alumnos, las expectativas del docente sobre el desempeño del alumno y el tiempo que el docente destina a la preparación de las clases.
- Administración del plantel: calidad del rector.

En 1993 Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1993) después de revisar una serie de estudios en países latinoamericanos destacan los siguientes doce factores asociados al logro:

- Los métodos activos de enseñanza.
- El acceso de los alumnos a libros y material pedagógico.
- La educación formal previa del profesor (más efectiva que los posteriores cursos de capacitación).
- Los servicios básicos de la escuela.
- La experiencia del profesor.
- El conocimiento de la materia que el profesor ensena.
- La cercanía de la vivienda del profesor al colegio.
- El tiempo de trabajo y el cubrimiento del currículo.
- Las actitudes de los estudiantes hacia las materias de estudio.
- Las tareas para hacer en la casa.
- El ambiente escolar.
- La experiencia previa de preescolar.

HALLAZGOS EN COLOMBIA

Hallazgos del Sistema Nacional de Evaluación

En el Sistema Nacional de Evaluación SABER se entendieron los factores asociados como aquellas características personales o ambientales que pueden incidir de manera directa o indirecta en los procesos

18 Fuller B. *Raising School Quality in Developing Countries: What Investiments Boots Leaming?* **The** Wolrd Bank, **Washington 1985.**

de aprendizaje de los alumnos (MEN, 1992). Con base en los resultados de estudios nacionales e internacionales" en la primera evaluación de logros nacionales en el año 1991 se examinaron 77 variables que se consideró podían estar asociadas al logro escolar, agrupadas en las siguientes categorías: características del estudiante, características del hogar, características del docente y características del directivo y del plantel.

Los resultados encontrados en un primer análisis señalan asociaciones positivas discriminadas por el tipo de instituciones que participaron en la evaluación así:

Variables asociadas al logro en escuelas públicas urbanas	Variables asociadas al logro en escuelas públicas rurales	Variables asociadas al logro en colegios privados
• Enfasis del docente en contenidos importantes	• Enfasis del docente en contenidos	• La educación promedio de los docentes
• La educación promedio de los docentes	• Educación promedio de los docentes	• El esfuerzo por ir a la escuela
• La relación texto/alumno	• Servicios básicos de la escuela	• La extraedad (asociación negativa)
• Las condiciones de vida del estudiante y la modernidad de su hogar	• Número de hermanos del estudiante	• El número de hermanos del estudiante
• El esfuerzo hecho por el estudiante para llegar a la escuela	• Sexo del alumno	
• El número de hermanos del estudiante. A mayor número, menor logro	• Tiempo dedicado a ver t.v.	
• El tiempo dedicado a ver t.v.		
• El sexo del alumno: favorable niiios en matemáticas y niñas en lenguaje		

Posteriormente, con los mismos datos delamedición de calidad de 1991, la Misión Social aplicó un modelo de análisis, mediante regresiones múltiples, con un gran numero de variables independientes organizadas en cinco grupos que reunieron características de los alumnos, del hogar, del aprendizaje, de los docentes y del plantel. En todos los casos, la variable dependiente fue el logro en las áreas de matemáticas y lenguaje de los cursos tercero y quinto de primaria.

Las principales conclusiones de estos análisis muestran que las variables que se encuentran más asociadas al logro en cada una de las categorías son:

19 Schiefelbein E. y Farrel, 1982; Avalos y Hadad, 1981, Schielfelbein 1982, Vélez y Rojas 1988.

Características de los estudiantes	Caracteristicas del hogar	Aprendizaje	Características de los docentes	Caracteristicas del plantel
• Número de cursos perdidos	• Nivel de alfabetismo de la persona que cuida al niño	• Posesión de un texto por alumno	• El nivel educativo del docente	• Zona (mayor logro en sector urbano)
• Sexo del alumno	• Ver t.v.	• Uso del tiempo escolar: número de horas instruccionales durante el día.	• Estabilidad laboral del docente (mayor resultado docentes de planta)	• Sector (mayor logro en sector privado)
• Ausentismo	• Tiempo de duración para ir de la casa a la escuela	• Número de horas del calendario escolar sin clase	• Sexo del docente	• Jornada (mayor logro en jornada completa)
• Asistencia al pre-escolar	• Presencia de libros en el hogar	• Número de horas que dicta matemáticas 0 lenguaje		• Metodología (mayor logro con metodología de Escuela Nueva)
	• Características de la vivienda/ piso/luz eléctrica/ baño			• Mejor infraestructura
	• Hacinamiento			• Servicios (agua, luz, . alcantarillado)

En **1997** la Misión Social DNP[20] publicó un artículo*' en el que se presentan algunos resultados de las pruebas correspondientes a las aplicaciones del Sistema Nacional de Evaluación SABER en Calendario A-93. Estos resultados se refieren a las relaciones entre el logro promedio del plantel y los factores asociados a éste. Una de sus principales conclusiones señala que los factores asociados al plantel educativo pueden afectar hasta en un 29% el logro educativo. En el informe se identifican las siguientes asociaciones:

- Logro y *categoría.* La categoría resulta de combinar el sector oficial y no oficial y la zona urbana y rural. El logro promedio por alumno de los establecimientos urbanos es mayor que el de los rurales. Dentro de los urbanos, el logro de la educación privada es superior al de la oficial.
- Logro y género. El logro por género indica que el rendimiento de los planteles femeninos es más alto que el de los mixtos y masculinos. La diferencia de medias no es significativa cuando se comparan los establecimientos masculinos y mixtos.
- *Logro y modalidad.* La modalidad se refiere a las instituciones que utilizan una metodología tradicional o la metodología del Programa Escuela Nueva. El resultado más relevante es que el logro en la Escuela Nueva es mayor que el de la escuela tradicional.
- *Logro y jornada*. El logro promedio de los estudiantes que pertenecen a los establecimientos con jornada completa es más alto que el de los estudiantes de los planteles con media jornada.
- *Logro y repitencia.* En todos los ejercicios realizados se encontró una relación inversa entre el logro promedio del plantel y el porcentaje de repitentes.

Con base en los anteriores resultados, en el artículo se señala que la política tiene un gran margen de acción y que la escuela, por consiguiente, merece mayor atención. Sugiere que es importante analizar aspectos como las prácticas pedagógicas, el desarrollo institucional, la cualificación de los métodos de gestión, la oportunidad de la Información y la asignación eficiente de los recursos.

20 Este trabajo es fruto dc un seminario sobre logros y factores asociados que se realiza semanalmente en la Misión Social del DNP. El coordinador del seminario ha sido Alfredo Sarmiento y la Secretaría Técnica ha estado a cargo de Jorge Iván González.

21 Misión Social -DNP-, 1993, "La calidad dc la educación y el logro de los planteles educativos", Planeación y Desarrollo, DNP, Vol, XXVIII, diciembre, pp. 25-62.

A finales de 1997, el Ministerio de Educación Nacional publica un documento sobre factores asociados al logro con la información que arrojaron los instrumentos aplicados por SABER en 1993 y 1994. Encuentra resultados similares a los de las evaluaciones precedentes. Aporta una interesante reflexión pedagógica y psicológica acerca de los hallazgos en estos análisis.

EL TERCER ESTUDIO INTERNACIONAL DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

En el Tercer Estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), realizado para estudiantes de séptimo y octavo grado, además de la evaluación del logro cognitivo realizó un análisis de los factores asociados al rendimiento con el propósito de contar con mayor información que permitiera interpretar los resultados del rendimiento académico. Se midieron variables relacionadas con el contexto del alumno y variables del contexto del profesor.

En las variables relacionadas con los alumnos se exploraron las ayudas educativas y el número de libros que poseen en su casa, el nivel máximo de educación dc los padres, el uso del tiempo fuera del colegio y las horas diarias de estudio fuera del colegio. Respecto alas variables de contexto del profesor se examinaron los arios de experiencia docente de los profesores dc ciencias y matemáticas, el tiempo dedicado a la enseñanza, el número promedio de alumnos en clase y si los estudiantes teman una calculadora o un computador en su casa. Existen datos sobre las características descriptivas de la información del contexto recogida por estos cuestionarios, pero aún no se dispone de los resultados de los análisis multivariados para determinar los factores que inciden positiva o negativamente en el rendimiento de los alumnos.

Los instrumentos de factores asociados que se aplicarán en la evaluación de Santa Fe de Bogotá

Los instrumentos que se prepararon para la aplicación en el Distrito Capital surgen de la experiencia acumulada dentro y fuera del país en esta materia. A continuación se exponen los supuestos que guiaron su diseño, el propósito de cada uno de ellos y su estructura.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Las experiencias iniciales en la medición de los factores asociados al logro escolar se centraron en las características de las familias, de su forma de vida y de las condiciones de su medio familiar. En Estados Unidos el informe Coleman[22] entregó resultados desalentadores puesto que controlando las variables socioeconómicas y familiares, demostró que éstas explicaban la mayor parte de las diferencias del rendimiento entre las escuelas. Posteriormente Jencks[23] y otros autores sostienen que los logros de los estudiantes se atribuyen a variables relacionadas con antecedentes sociales y culturales, restándole posibilidades de acción a la escuela y minimizando su valor agregado.

A partir de los resultados de estos estudios, en las décadas siguientes el interés por la equidad de las oportunidades educativas llevó al estudio de los factores de la escuela sobre los cuales se podría intervenir para revertir las grandes brechas debidas a diferencias socioeconómicas, de recursos culturales y de diferencias étnicas. En contraposición a estos resultados los investigadores de escuelas efectivas encuentran que "sí es importante a qué tipo de escuela asiste un niño.... los resultados proveen indicaciones claras de cuál es el perfil y el funcionamiento de escuelas que llevan al éxito"[24]. De modo que aunque las variables familiares y de origen socio-económico son importantes en la determinación de los resultados escolares, es necesario considerar que en los países en desarrollo las variables propias de la escuela inciden de manera muy importante en lo que los alumnos logren aprender en su paso por ella[25].

En análisis recientes hechos en Colombia*' con base en los datos aportados por el Sistema de Evaluación SABER se señala que "todos los factores que intervienen en el plantel pueden afectar hasta en un 29% el logro. Este hallazgo indica que la política educativa

22 Colcrnan, James S., et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US. Government Printing Office, 1996.

23 Jencks, *C., Inequality: Assesment of the Effect of Family Schooling in Ametica. New York,* Basic Books, 1972.

24 Rutter, Michael. Citado por Beare, Headley; Caldwell, Brian y Millikan, Ross. "Cómo conseguir centros de calidad". *Nuevas técnicas de dirección.* Madrid, La Muralla, 1989, p, 26

tiene un margen importante de acción. La escuela, en tanto institución educativa, merece atención. El mejoramiento de las prácticas pedagógicas, el desarrollo institucional, la cualificación de los métodos de gestión, la oportunidad de la información y la eficiente asignación de los recursos son factores que, a través de la acción educativa, inciden en el logro".

SUPUESTOS

Con base en lo expuesto anteriormente podríamos señalar los siguientes supuestos como marco de referencia para la elaboración de los instrumentos:

- El indicador de calidad más usual es el logro cognitivo. Si bien es una medida incompleta y relativa, proporciona importantes elementos para saber qué está pasando en las instituciones escolares, proporciona información a padres de familia y alumnos para la escogencia de colegios y genera elementos para el desarrollo de la política educativa.
- El logro cognitivo está en función de múltiples determinantes: el niño, sus características y sus condiciones de origen cultural y socio-económico, la cantidad y calidad de los recursos de que disponen las escuelas, las características de los docentes y sus prácticas pedagógicas, el desarrollo institucional, la cualificación de los métodos de gestión, la oportunidad de la información y la eficiente asignación de los recursos
- Los factores asociados al logro comprenden aspectos que pueden ser modificados a partir de acciones de política educativa y de medidas correctivas que redunden en el mejoramiento del rendimiento escolar (variables referidas al plantel) y otras estructurales que tienen que ver con el sistema social general y que no son alterables desde el sistema escolar en el corto plazo (variables relacionadas con el alumno y sus condiciones culturales y socio-económicas). Las variables relacionadas con el nivel socio-económico marcan las primeras adquisiciones cognitivas y afectivas que inciden en el desarrollo social e individual del estudiante. Si bien las medidas que se tornen para mejorar el nivel educativo del plantel pueden chocar con las limitaciones estructurales relacionadas con la familia y el medio ambiente del niño, también se reconoce la capacidad compensatoria de la escuela[27].
- El tipo de escuela a que asiste un alumno cuenta. No sólo es importante conocer qué resultados obtienen los niños que asisten a una escuela sino quiénes entran en ella y con qué bagaje lo hacen. Se requiere comprender lo que sucede dentro de la institución escolar en términos de los recursos que posee, su dirección escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de administración y financiamiento.
- Se han hecho avances importantes en la identificación y análisis de las variables del establecimiento que están más directamente relacionadas con el logro (infraestructura, tamaño, organización, biblioteca etc.). No obstante, es preciso seguir avanzando en el conocimiento del funcionamiento institucional y en las formas particulares como las instituciones se organizan y producen diferentes "mezclas" para alcanzar los resultados que se han propuesto. Este es un tema que requiere elaboración y mayor maduración puesto que existen pocos desarrollos en el área de la gestión. Este trabajo pretende aportar algunos elementos en esta búsqueda.
- Existe una tensión entre lo que es importante y lo que es posible medir. Sabemos que un instrumento de evaluación no sólo permite describir características, seleccionar o establecer un orden sino que envía mensajes a todo el sistema. Expresa supuestos, convicciones y expectativas de lo que consideramos es deseable. Hay limitaciones metodológicas en estos estudios para indagar aspectos centrales de la práctica pedagógica y la dinámica interna de la escuela, pero estos esfuerzos son aproximaciones y se complementan con otras metodologías de tipo cualitativo tales como los estudios de caso.

25 Fuller, B. *Raising School Quality in Dcveloping Countries: What Investments Boost Learning?* The World Bank, 1985.

26 González, Jorge Iván. *Los* planteles. *la calidad de* la *educación y* el *residuo.* Santafé de Bogotá, Deparlamento Nacional de Planeación, Misión Social. Seminario sobre logro y factores asociados, 1997, p. 29 (39p.).

27 Según Jorge Iván González, ya citado, "el resultado más relevante es que el logro de la Escuela Nueva es mayor al de la escuela tradicional. Este hecho estaría indicando que la Escuela Nueva, por decirlo de alguna manera, 'compensa' las limitaciones iniciales ocasionadas por el bajo nivel socio-económico".

LOS INSTRUMENTOS

Con base en las consideraciones anteriores se elaboraron tres cuestionarios que indagan por los factores que sistemáticamente han resultado asociados al logro, así como nuevos aspectos referidos particularmente al funcionamiento de la institución educativa. A continuación se describen los propósitos de cada uno de los cuestionarios.

Conjunto de instrumentos de factores asociados al logro	
Cuestionario	**Propósito**
Alumno	a. Indaga por información sobre el alumno de tercero y quinto en aspectos tales como edad, sexo, historia escolar, vida escolar. b. Explora características del hogar: tamaño, composición, nivel educativo, características de la vivienda.
Docente	a. Busca hacer una caracterización de los docentes de tercero y quinto (matemáticas y lenguaje), en aspectos como edad, sexo, tipo de vinculación, dedicación, educación formal, capacitación, experiencia, condiciones de trabajo, práctica pedagógica.
Directivo	a. Indaga por características del plantel relacionadas con tamaño, ubicación, tiempo escolar, estrato, organización y ambiente escolar, recursos del plantel, supervisión y asesoría. b. Características del directivo: edad, sexo, tipo de vinculación, tiempo de dedicación, educación formal, experiencia y funciones.

El cuestionario del alumno

El cuestionario del alumno se orienta a captar información que permita dar cuenta de alguna de las características de su escolaridad previa y generar un "proxy" del nivel socioeconómico. Respecto a las características de la escolaridad previa de los alumnos, incluye información sobre la experiencia preescolar y la repitencia. La repitencia es un fenómeno cuya magnitud es más grande de lo que se había estimado y la experiencia ha puesto en evidencia que no es posible contrarrestarla sólo a través de normas legales. Los análisis más recientes muestran que el logro es inversamente proporcional a la repitencia. En la aproximación a las características socio-económicas se busca obtener datos acerca de la situación económica de la familia a través de las respuestas de los niños en aspectos como el nivel cultural del grupo familiar y las características de la vivienda y de su equipamiento.

Cuestionario del alumno	
Variable	**Indicador**
Características del estudiante	
• Edad	
• [illegible]	• Femenino/masculino
• Lugar de nacimiento	
• Historia escolar	• Experiencia preescolar, repitencia, movilidad
	• Ausentismo, tiempo casa-escuela, medio de transporte casa-escuela
• Vida escolar	• Tareas: asignación, revisión, dedicación, apoyo, recursos
• Actividades extraescolares	• Oficios, ver t.v. juegos
Características del hogar	
• Tamaño del hogar	• Número de personas que viven
• Composición	
• Nivel educativo padres	
• Actividad principal	
• Características de la vivienda	
• Servicios de la vivienda	

El cuestionario del docente

El peso de los maestros en el aprendizaje de los alumnos ha sido comprobado por la investigación. Para incluir las variables del cuestionario se tuvieron en cuenta la finalidad y las limitaciones del instrumento. Por tal razón, aspectos tan importantes como la relación docente alumno y las características de las prácticas pedagógicas fueron descartadas. Se incluyeron aspectos importantes que pueden ser captados a través de una encuesta tales como la formación previa del docente y la capacitación. Estos,

además, son factores objeto de modificación a partir de la política educativa.

A otro tipo de variables que se les otorga importancia dentro del instrumento es a las condiciones de trabajo y al ambiente profesional. Esta indagación busca hacer una aproximación al reto que enfrenta el docente en su práctica en relación con las características de sus alumnos, las características de la infraestructura, así como la orientación de la institución.

Cuestionario del docente	
Variable	**Indicador**
Características del docente	
• Edad	
• [illegible]	• Femenino/masculino
• Tipo de vinculación	• Planta/contrato
• Dedicación	• Horas ala semana/otras actividades
• Educación formal	• Máximo nivel educativo alcanzado
• Capacitación	• Areas, duración
• Experiencia	• Como docente/en el plantel
• Condiciones de trabajo	• Características del PEI, materiales, apoyo entre colegas, supervisión y asesoría
• Ambiente profesional	• Apoyo de la dirección, autonomía docente
• Práctica pedagógica	• Asignación de tareas, uso de recursos, evaluación, cubrimiento de contenidos

El cuestionario del director

Indaga por la formación inicial, la experiencia, las condiciones de trabajo, entre otros.

Cuestionario del director/rector	
Variable	**Indicador**
Características del director	
• Edad	
• sexo	• Femenino/masculino
• Tipo de vinculación	• Planta/contrato
• Tiempo de dedicación	• Tiempo dedicado al colegio/otras actividades
• Educación formal	o Máximo nivel educativo alcanzado
• Capacitación	• Cursos recientes, duración
• Experiencia	• Como docente, directivo, en el plantel
• Punciones	• Principales actividades, dedicación
Características del plantel	
• Identificación	• Zona, sector, tamaño, genero, jornadas ofrecidas, naturaleza jurídica
• [illegible]	• Niveles que ofrece, número de alumnos
• Tiempo escolar	• Horario, horas de clase, días calendario escolar
• Estrato	• Estratos a los que pertenecen los alumnos
• Organización escolar	• Orientación educativa plantel, objetivos, plan operativo/plan de acción. Criterios admisión de alumnos. Plan de estudios. Capacitación y desarrollo del personal. Estrategias para alumnos con dificultades
• Ambiente escolar	• Incentivos y distinciones recibidas. Incentivos para alumnos/docentes. Condiciones de trabajo: alcoholismo, drogadicción, violencia, ausentismo, salud
• Recursos	• Número de docentes
• Docentes	• Tiempo de dedicación. Nivel educativo/experiencia/capacitación
• Infraestructura y dotación	• Aulas, unidades sanitarias, áreas administrativas: cantidad, estado
• Financicros	• Presupuesto, origen recursos, rubros de gasto
• Supervisión y asesoría	• Visitas de supervisión. Apoyo del CADEL. Apoyo de la supervisión

Panel 3:
Enfoques de evaluación en el área de lenguaje

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACION DE LOGROS EN EL LENGUAJE ESCRITO (TEXTO EXPOSITIVO) EN GRADOS TERCERO Y QUINTO DE BASICA PRIMARIA

SILVIA BAQUERO
Magister en Lingüística, Docente Universidad Nacional

Presentación

El material para la evaluación de logros en la lengua escrita, texto expositivo, ha sido elaborado[28] con el propósito de identificar los niveles de logro de la competencia comunicativa referidos al texto escrito de los alumnos de los grados tercero y quinto de básica primaria. Se espera que su aplicación y análisis en el aula, en la escuela, en el núcleo, en el municipio, en la región o en el departamento, estimule procesos grupales de reflexión sobre los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares y sobre las prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Todo esto, a su vez, se espera redunde en la cualificación de las demandas de formación[29] docente en el área de lenguaje, teniendo en cuenta que muchas veces no es fácil para los grupos de maestros o para las Secretarías de Educación, por ejemplo, definir aspectos concretos y puntuales que deban ser considerados en el programa de formación. Las demandas usualmente son demasiado generales: *queremos capacitación O formación en lengua escrita,..* Sin embargo, es importante aclarar que aunque la información sobre niveles de logro derivada de la aplicación de este instrumento es una referencia muy útil en la medida en que da elementos de juicio para la toma de decisiones sobre la formación docente en el área de la lengua escrita, las necesidades de formación docente no se derivarán de manera directa de la aplicación de este instrumento. Se requiere un proceso reflexivo que tenga en cuenta otras fuentes de información para lograr estructurar las demandas específicas de formación.

El instrumento para la evaluación de logros en lengua escrita para los grados tercero y quinto de básica primaria que aquí se presenta es el resultado de un proceso que comprendió en un primer momento un diseño inicial sometido a una prevalidación en algunas instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Hechas las modificaciones pertinentes, se llevo a cabo, en un segundo momento, la aplicación con poblaciones de los departamentos de Tolima y Risaralda. Un tercer y final momento lo constituyó el análisis de la validación, de cuyos resultados se obtuvo la versión afinada del instrumento, así como de los aspectos relativos a la manera de aplicarlo, calificarlo y analizarlo. Recientemente, se trabajó en una comuna de Cali.

Consideraciones en relación con el diseño de la prueba

En esta parte exponemos las ideas básicas en las que las nos apoyamos teóricamente para la elaboración de este material. El material para la evaluación de logros en lengua escrita tiene una única versión que puede ser utilizada tanto para el análisis regional como para el trabajo de reflexión que el maestro necesita llevar a cabo para conocer aspectos del proceso de desarrollo y dominio de la lengua escrita por parte de sus alumnos, es decir, en este último aspecto el instrumento es un apoyo para el docente en su aula.

El instrumento está diseñado para ser aplicado en tres días, cada día en un periodo muy corto de tiempo durante el cual el maestro lee las instrucciones para verificar la comprensión de los alumnos de lo que se espera que hagan[30]. En otras pruebas de lenguaje, el

28 El diseño de este instrumento, elaborado por la profesora Mery Povcda del Colegio Fe y Alegría y la profesora Silvia Baquero de la Universidad Nacional, fue encargado por la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, CORPOEDUCACION, dentro del marco dc un proyecto de formación de docentes en ejercicio financiado por el MEN.

29 Se habla dc *formación docente* y *no* dc *capacitación docente* en la medida en que se reconoce el saber y el papel activo y crítico de los maestros.

30 Las pruebas que tienen pretensiones de objetividad no podrían hacer esto ya que el hecho de que cada profesor dé las instrucciones constituiría una variable no posible de controlar.

escolar debe leer las instrucciones, razón por la cual hay incertidumbre con relación a si el niño no responde por no comprender éstas o porque no ha desarrollado aún algunas competencias[31].

Al tener que decidir sobre los aspectos en que debía centrarse el instrumento, consideramos que el lenguaje escrito debe evaluarse de tal forma que se evidencie si al sujeto le permite fluir en la sociedad en que vive, es decir, que pueda escribir cartas, hacer artículos, escribir un denuncio, hacer poesía, comprender instrucciones, etc. Si se comprende que el uso de la escritura tiene variantes sociales, regionales y situacionales, podemos entender que los instrumentos de evaluación del lenguaje tienen ante sí una realidad muy compleja y rica para evaluar. Dada esta complejidad, debimos hacer una selección de aspectos que evaluaríamos. Veamos.

Existía la opción de indagar por el lenguaje desde todos los tipos de texto usados en nuestro medio. También, existía la posibilidad de concentrarse en un tipo de texto específico. Esta segunda fue la opción tomada ya que la prueba se centró en lo que llamaremos el texto exposltivo. En la escogencia de este tipo de texto se tuvo en cuenta, además, que los grupos de maestros del área de lenguaje han tenido más experiencia con el texto narrativo[32]. Así mismo, existía la opción de pensar en todos los textos que se utilizan en las situaciones más representativas de nuestra cultura, pero también la posibilidad de evaluar sólo los tipos de texto presentes en el contexto escolar. Optamos por los textos que presentan información y la explican (textos expositivos) en la vida escolar[33].

Al decidir la extensión del instrumento fue necesario tener en cuenta si éste iba a ser aplicado a muchos escolares o a pocos, ya que este factor incide en la extensión y profundidad con que el instrumento evalúa el lenguaje (o cierto aspecto del lenguaje) y en la manera en que se aplica. Dado que este instrumento se aplica para que un maestro, un grupo de elfos, una institución, núcleo, municipio, región o departamento pueda reflexionar sobre los resultados de su aplicación, sobre su quehacer y a la luz de esto solicite programas de formación, no lo hemos considerado como un instrumento masivo, del cual se realicen estudios comparativos de los desempeños de los alumnos de una manera estandarizada a la población colombiana. Considerando que evaluar en una sola prueba todos los aspectos que comprende el lenguaje es una labor muy extensa y dado que la escuela tradicional ha trabajado principalmente a nivel de las frases y oraciones (nivel local del texto) y que, por lo tanto, tiene más experiencia en su enseñanza y evaluación, hemos optado en este instrumento por explorar niveles textuales (niveles semilocal y global), especialmente desde lo semántico y lo pragmático.

Partes de la prueba

El material para la evaluación de logros en lengua escrita está conformado por:

MARCO DE REFERENCIA DE EA PRUEBA

En esta parte presentamos los conceptos teóricos fundamentales para comprender el instrumento. Estos son tomados de la teoría del texto, también denominada textolingüística, y de la sociolingüística, las cuales se ocupan de describir y analizar la manera en que están conformados los textos, las funciones que cumplen al circular en cada una de las sociedades y los determinantes sociales en la construcción y uso de los discursos, respectivamente. Estos conceptos teóricos son la primera parte del instrumento (el marco referencial).

Los textos expositivos

En el ámbito escolar, el conocimiento que desea ponerse al servicio de los alumnos se hace por medio de diferentes formas de texto, por ejemplo, narrativo, descriptivo, argumentativo y conversacional[34].

31 Claro que la comprensión de instrucciones forma parte también dc la competencia comunicativa.

32 El texto narrativo correspondería al típico pensamiento narrativo del que habla Bruner y el texto expositivo al pensamiento paradigmático. Por esto, evaluar estos tipos de texto correspondientes a la expresión de estas formas del pensamiento es una actividad de gran valor.

33 Por supuesto que al hablar de la vida escolar y la vida cxtraescolar no hay una relación de cxclusion. Pero en la vida escolar hay un énfasis en ciertas formas del discurso.

explica transformaciones y cambios secuenciales de un objeto o fenómeno en un período de tiempo. Los textos de proceso generalmente tienen la siguiente estructura:

- Descripción general del propósito y resultado del proceso: en el caso de que el resultado sea un objeto, generalmente se habla de la importancia del objeto. Por ejemplo, un texto sobre la fabricación de chocolatinas empezaría diciendo algo como: *las chocolatinas, por ser una golosina apetecida porgrandes y chicos, se han convertido en una industria muy importante para el país. . . (sigue el texto)*
- Descripción de las etapas del proceso: cada una de las fases necesarias para el proceso se describen señalando los materiales e instrumentos necesarios y se relacionan causal y/o temporalmente una con otra.
- Descripción del resultado: muchas veces la descripción del resultado corresponde al último paso del proceso.

Veamos ahora el siguiente esquema que resume los aspectos que evalúa la prueba, es decir, la actividades que se siguen para evaluar tanto la *comprensión* como la *producción* de cada uno de los dos tipos de texto expositivo que se acaban de presentar.

Aunque cada actividad propuesta en las pruebas aparece ya clasificada en una casilla, puede ir simultáneamente en otra(s), por ejemplo: la actividad poner un título evalúa la capacidad de un niño para comprender en su totalidad el significado del texto (por esto aparece en el nivel semántico global). Después de que él niño haya leído un texto, puede también evaluar su capacidad para redactar un título, es decir, ubicarse en el nivel sintáctico local.

Consideraciones finales

Dado que la investigación en esta área es un camino abierto, sería interesante conocer:

- Qué nivel tienen los escolares con respecto a cada una de las actividades. Esto ameritaría una investigación a nivel de toda Colombia en la que se consideraran clases sociales, la variable rural-urbano, las distintas zonas geográficas, etc.
- ¿Qué tipos de texto circulan en el mundo escolar?, ¿Cómo se usan y para qué? Correlativamente, sería de gran importancia evaluar cómo los alumnos comprenden estos textos y cómo los manejan, ya que de alguna manera esto determinará su éxito en el mundo de la escuela. Esta tarea debe ser desarrollada por los grupos de maestros.

Unidad / *Punto de vista*	**Comprensión** Global	**Producción Global**	Comprensión Secuencial	Producción Secuencial	Comprensión **Local**	Producción **Local**
Pragmático	* Identificar lugar social del texto					
Semántico	*Escribir un título a un texto leído *Identificar partes fundamentales de un texto *Ordenar partes de un texto	*Producir un texto de clasificación *Producir un texto de proceso	*Poner subtítulos a un texto			
Morfosintáctico				*Redacción *Puntuación		*Redacción Puntuación *Separación de palabras *Ortografía

EXPRESION GRAFICA * Identificar función de letras en negrilla y en cursiva

¿EVALUACION NUEVA EN ESCUELAS VIEJAS?

CARMEN CECILIA VILLABONA DE RODRÍGUEZ
Grupo de Lenguaje Comisión Pedagógica, Asociación Distrital de Educadores, ADE

El Grupo de Lenguaje de la Comisión Pedagógica de la ADE fue invitado a este foro para abordar el tema de la evaluación en lenguaje. Sin embargo, pensamos que en primera instancia se requiere plantear algunas inquietudes sobre la evaluación en general.

En 1995 y 1996, después de la expedición del Decreto 1860 que establece el nuevo sistema de evaluación y promoción y la resolución 2343 que determina los logros curriculates, en las instituciones educativas se empezó a vivir la angustia de enfrentarse a una norma para la cual no se teman los referentes conceptuales necesarios ni se conocían las estrategias correspondientes. No obstante, la urgencia llevó a los educadores, tal como había sucedido con la implantación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a buscar referentes y soluciones con relativo éxito en algunas instituciones y en otras no tanto.

¿Qué ha sucedido en las instituciones frente a la evaluación?

Hay una inquietud general respecto a la eficacia en la aplicación del nuevo sistema de evaluación. El trabajo se ha tornado agobiante tanto para profesoras y profesores como para estudiantes, pero con pocos resultados porque algunos chicos pierden 10, 20 y hasta 50 logros. Entonces, se les pide asistir al colegio a actividades de recuperación. Dichas actividades de recuperación son, generalmente, trabajos teóricos y previas de contenido que demuestren que alcanzaron el logro respectivo, Veamos algunos ejemplos: un niño de quinto debió recuperar, en educación física, el logro de manejar tres balones que se lanzaban al aire alternativamente. Otro perdió el logro de actitud frente a la religión. Una niña perdió, en ciencias, el logro de hacer células en plastilina y en castellano es común perder el logro de buena letra.

Otras dificultades que manifiestan educadores y estudiantes son la preferencia que se le sigue dando a la evaluación de los conocimientos teóricos, el predominio de la tendencia sumativa más que del avance en la consecución del logro, la permanencia del énfasis en lo negativo y el empleo de la evaluación/sanción. Además, tanto la enseñanza como la evaluación, en gran medida, siguen siendo homogenizantes debido, en parte, al alto número de estudiantes por grupo. Este tipo de situaciones nos lleva a hacernos preguntas como las siguientes: ¿Hasta dónde ha cambiado el concepto de evaluación? ¿Qué se entiende por evaluación por logros? ¿Se está desarrollando un nuevo sistema de evaluación o simplemente se pasó a la medición con letras? ¿No será que falta una comprensión de las nuevas propuestas por parte de los maestros y de la escuela en general? ¿Se posibilitó en las instituciones (directivas, maestros, estudiantes y padres de familia) el conocimiento y la reflexión necesarios para afrontar el nuevo sistema de evaluación?

Las situaciones planteadas nos llevan a desarrollar algunas consideraciones:

Generar transformaciones en el sistema de evaluación requiere cambiar las concepciones pedagógicas del maestro y transformar la organización escolar. Las propuestas del MEN y la SED, con la orientación de un grupo de académicos, sobre un nuevo sistema de evaluación, se plantean sin considerar las transformaciones que se requieren en la escuela y la enseñanza. De ahí que encontremos una gran mayoría de instituciones cuyos cambios en evaluación son del orden formal mas no responden auna nueva concepción de ella puesto que la preocupación por la calificación sigue siendo el centro del problema. Es así como se pasa de números a letras o se trabaja la evaluación de logros como evaluación de objetivos, en la cual los procesos no se tienen en cuenta y se continúa preguntando por el rendimiento, es decir, cuanto saben los estudiantes de lo que les enseñó su maestro.

Una nueva concepción de evaluación intenta comprender cl proceso educativo para avanzar y tomar decisiones tanto frente al conocimiento como a la formación moral y ética. Este tipo de evaluación requiere tener en cuenta no sólo la mirada sobre los estudiantes, como hasta ahora ocurre, sino extenderla alas maestras y los maestros, a sus estrategias de trabajo, a los contenidos que desarrollan, a los

libros que circulan en el aula, al sentido que allí tiene la lengua escrita. Así, se recoge información desde la práctica, ya sea para validarla o para reorientarla, pero también se involucran la dirección escolar, los procesos administrativos y la escuela en su conjunto, es decir, se tiene en cuenta un nuevo sentido de la escuela y una nueva forma de ver y de construir el conocimiento con los estudiantes. Desde esta visión, los errores no tienen carácter punitivo sino formativo, reconstructor de alternativas, siendo esto válido para estudiantes y maestros. La evaluación, entonces, se convierte en una práctica investigativa y reflexiva que llevada a cabo de manera continua abre posibilidades a las transformaciones y a las innovaciones, además de ser la oportunidad de crecimiento personal e intelectual de maestros y estudiantes y de las relaciones que entre ellos se construyen. Lo anterior nos obliga a pensar desde qué criterio estamos evaluando, es decir, desde qué concepción de cultura, de sociedad, de ser humano, de pedagogía y de lenguaje se está evaluando.

El lenguaje es transversal a todas las disciplinas y a toda la escuela. Esta consideración es definitiva en la construcción de un proyecto de institución escolar y debe ser tenido en cuenta en un proceso de evaluación. La escuela es un lugar privilegiado para el uso del lenguaje oral y escrito. Este se teje permanentemente en todos los espacios y tiempos de niños, jóvenes y adultos: en la clase de matemáticas, español o educación física; en el consejo directivo y en el académico donde se debaten las políticas para la institución y se juega el poder de la escuela; en las asambleas o reuniones de estudiantes, maestros, padres y madres de familia donde se discuten las propuestas o decisiones sobre la institución y, en general, en todos los espacios donde se manifiesta el ejercicio ciudadano. Por ello, la construcción de un PEI exige considerar el lenguaje en todas sus dimensiones y en su relación con las personas que comparten el espacio escolar. Esta concepción de lenguaje, que se basa en el uso, en la capacidad de emplear la lengua como herramienta para acceder a todos los saberes y expresar los propios, como una práctica social y cultural, hace referencia a la competencia comunicativa; competencia no sólo de aplicar reglas gramaticales interiorizadas por el uso social sino también capacidad de emplear pertinentemente el lenguaje.

En la escuela, generalmente, se ha trabajado la lengua como un objeto de estudio que permite conocer reglas y normas para poderla utilizar correctamente. Esta concepción ha llevado a memorizar normas sin poder mejorar su uso. La prueba es que cada día hay mayores quejas sobre el empleo de la palabra por parte de niños y jóvenes. Por ello es necesario que los educadores nos preguntemos si queremos formar gramáticos o personas capaces de emplear el lenguaje en la actuación cotidiana. Además, la tradicional concepción de lenguaje conlleva una idea semejante de lectura, escritura y expresión oral. Si entendemos la lectura como una construcción de significado, una interacción con el texto, al evaluar se atenderá a la capacidad que tiene el lector para darle sentido a las ideas del autor desde su propia visión e historia personal y social. De igual forma, si la idea de escritura supera la simple copia o la buena letra y la ortografía y se va al fondo, al empleo de la palabra escrita para crear significado, entonces la evaluación se convertirá en la observación del avance del estudiante para crear diferentes tipos de texto en forma apropiada. Respecto al uso de la palabra hablada, la escuela es el espacio ideal para conversar espontáneamente, pero también para el trabajo sistemático con géneros más formales (exposición, debate, entrevista...). La pregunta y la respuesta básicamente se han empleado para averiguar qué tanto sabe el estudiante, pero se ha desaprovechado su posibilidad de interacción cognitiva y de ampliación del vocabulario y lo que es indispendable en estos momentos, la maravillosa función del diálogo como mediador de conflictos y forma de llegar a acuerdos.

En el uso de la lengua es fundamental detectar el nivel de logro en que se encuentran los estudiantes, pero no para mirarlo como un déficit y hacer énfasis en las carencias si no para planificar acciones que les permitan avanzar. Los maestros somos resultado de un sistema de enseñanza, tenemos nuestra historia personal y social y actuamos en consecuencia. Por lo tanto, la transformación de nuestras concepciones y prácticas pedagógicas constituye un proceso para el cual necesitamos cierto tiempo y los apoyos necesarios. Los apoyos pueden ser de diferente carácter, algunos a nivel institucional, otros externos. Sin embargo, nos referiremos en esta oportunidad a la formación de maestros en ejercicio.

El grupo de lenguaje ha intentado, según sus capacidades, contribuir con su aporte a generar nuevas prácticas pedagógicas en relación con la lengua, en especial con el trabajo en la lectura, la escritura y la expresión oral. Pensamos que la innovación tiene

sentido cuando está sustentada en una reflexión pedagógica que combina la teoría y la práctica. En toda práctica pedagógica subyace un modelo que la orienta, pero la reflexión de nuestra práctica permite repensar y modificar ese modelo. Nuestro proyecto de formación de educadores intenta "tocar el ser del maestro" como una complejidad y para ello asumimos al maestro como una totalidad que comparte angustias, presiones y exigencias de orden académico como también pedagógico y didáctico en disciplinas específicas como el lenguaje, la matemática y las ciencias sin olvidar, por supuesto, la formación ética y estética en relación con una infancia y una juventud que cada día se nos presenta más distante. Desde esta visión, tocar el ser del maestro supone redescubrir su historia personal para encontrar allí la fuente de su propia historia pedagógica y, con sus recuerdos compartidos y reflexionados, generar nuevas actitudes que revitalicen los procesos educativos al interior de la escuela para ser comprendidos y asumidos desde ópticas colectivas. Además, implica fortalecer su saber, su conocimiento tanto pedagógico como disciplinar, de modo que pueda transformar su hacer, su práctica.

Hemos podido constatar que un espíritu renovador se ha ido posesionando de las instituciones escolares desde hace algunos años. Debemos registrar este hecho con alborozo. Sin embargo, es indispensable que tenga apoyo desde diferentes instancias del gobierno y de la comunidad académica. Esta situación refleja otra condición sin la cual es imposible cualquier cambio: el deseo de los educadores y las educadoras que, como profesionales de la educación, los convierte en motores que generan el avance y la acción transformadora. No es posible evaluar por procesos cuando el aprendizaje no es asumido como un proceso. En la cotidianidad escolar el conocimiento se asume en forma fraccionada, cada tema se estudia en forma independiente (el sustantivo, la oración, el cuento, el uso de la z...) y cada asignatura se trabaja independientemente de la otra, especialmente en el bachillerato.

Una buena forma de subsanar estos problemas es el trabajo por proyectos, experiencia aplicada por compañeras del Grupo de Lenguaje en sus trabajos de aula y también por algunos maestros renovadores de varias instituciones. El trabajo por proyectos ofrece, entre otras ventajas, la integración de saberes, el análisis de la situación para partir de ella, el establecimiento de un producto final y de unas metas y el análisis del avance de los trabajos y de su calidad de acuerdo con el logro final y el producto. En el área del lenguaje, por ejemplo, se puede realizar un proyecto que tome como eje un tipo de texto determinado, como la poesía. El producto final puede ser un folleto de poesía ilustrado por los propios alumnos alrededor del cual se han realizado múltiples acciones planeadas en conjunto (maestro/estudiantes) y que han permitido numerosos aprendizajes, entre ellos los de carácter lingüístico y literario. Entonces, la evaluación abarcará todo el proceso desde la planeación hasta el resultado final. Para ello es necesario realizar un archivo de pruebas, de informes, cartas, entrevistas y, en especial, las diferentes versiones (reescrituras) del poema o los poemas que produzca el o la estudiante en el trabajo de creación textual. Estos archivos permiten no sólo evidenciar el avance en el aprendizaje si no que, además, sirven de memoria y elemento de análisis e investigación. Nuestra experiencia como Grupo de Lenguaje es que muchos maestros acogen nuestras propuestas, a pesar de que no se les ofrecen créditos para el ascenso sino un apoyo para su trabajo pedagógico. A cambio dan su tiempo y su entusiasmo en las propuestas.

LA **EVALUACION** COMO COMUNICACION EN EL **AREA** DE LENGUAJE Y LITERATURA

FABIO JURADO VALENCIA
Doctor en Literatura, docente Universidad Nacional

El concepto de evaluación

Si entendemos por evaluación la elaboración de juicios acerca de un evento, una actitud o el enunciado verbal de alguien, hemos de suponer que la evaluación es una condición propia de todo proceso comunicativo. Así, entonces, no habría comunicación sin evaluación. Las relaciones entre los sujetos, en los distintos contextos en que actúan, están mediadas siempre por valoraciones y por posicionamientos, pero en todo caso nunca por neutralidades. Esto supone una presencia de la subjetividad cada vez que se trata de evaluar o cada vez que se trata de actuar discursivamente.

Si al respecto Bajtin y Medvedev señalan que "la evaluación social no es una pertenencia exclusiva de la poesía" (cf. Bajtin, 1993), nosotros decimos que la evaluación no es una actividad exclusiva de la escuela, tal como se la ha asumido cada vez que se habla de ella. La evaluación está presente en la palabra viva, siempre activada en enunciados concretos y "todo enunciado concreto es un acto social" instaurado en una realidad social. La escuela, a su vez, es una realidad social, entre otras formas de la realidad social, y en la escuela, por lo tanto, se operan procesos evaluativos a través de enunciados que necesariamente tienen un origen social. Estos enunciados, en el contexto escolar, pueden estar enmarcados en un compartimento (un determinado momento para la evaluación: el día del examen, por ejemplo) o, como ocurre con el maestro innovador, hacen parte de un discurso que se construye colectivamente y cuya activación constante presupone una evaluación permanente y tácita, provocadora de asombros y de búsquedas.

En síntesis, hallaremos siempre prácticas evaluativas no formales, realizadas de manera inconsciente entre los sujetos que interactúan comunicativamente, porque la voz de quien habla está impregnada siempre de juicios, sean implícitos o explícitos, así como la voz interior de quien escucha está solventada por el criterio o por la conjetura, que también constituyen formas de valoración. Desde este horizonte es inevitable la autoevaluación del sujeto: aquel que se mira a sí mismo cada vez que el otro habla. Y si el sujeto puede mirarse a sí mismo es porque es portador de un saber desde el cual sospecha o intuye que hay otros saberes que necesita.

Este punto de vista sobre la evaluación puede ser asociado con lo que en la última década se ha reclamado como lo propio de la evaluación cualitativa. En términos generales, se trata de una evaluación que promueve al sujeto hacia la toma de conciencia de lo que es y hacia la búsqueda de lo que el entorno le demanda. Es la evaluación como aprendizaje significativo y colectivo, no como castigo o discriminación. Es la evaluación como diálogo y como autorreconocimiento, inherente a la evaluación cualitativa que se invoca en la Ley 115, y como necesaria para comprender y hacer realidad la promoción flexible, la integración de niños con limitaciones y el reconocimiento de los diferentes ritmos para aprender. Se trata, pues, de la evaluación que en sí misma es autoevaluación y que desemboca en el fortalecimiento de las competencias, entendidas como capacidades para la acción y manifiestas en la acción misma: es la acción lo que revela el tipo de competencia del sujeto, pues la competencia no es aprendida sino hasta que el hombre actúa. La acción, a su vez, desencadena diversas competencias.

Por lo anterior, lo que hemos de preguntar ahora es cómo hacer realidad la evaluación como dialogo y, por lo tanto, como interacción en el desarrollo de los procesos escolares. Lo que a continuación expondré constituye una experiencia, entre **otras**, en el marco de la evaluación de competencias lecto-escritoras de niños de tercero y cuarto grado a nivel nacional. Se trata de la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria, llevada a cabo en el segundo semestre de 1997, junto con los profesores Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez, cuyos resultados fueron recientemente publicados.

Sobre el instrumento para evaluar el impacto del Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria

Como se trata de una prueba que evita en la medida de lo posible la relación examinador/examinado, el instrumento está diseñado para que el niño entre a la prueba de una manera auténtica, como aun juego. Se le presenta una narrativa icónica (en la cual se desarrollan eventos, hay una serie de actitudes, figuran personajes, aparecen enunciados en géneros discursivos distintos), desde los cuales se pregunta por las funciones del lenguaje y los niveles de comprensión textual. Se hacen preguntas de acuerdo con los tres niveles de lectura que se han venido destacando en la trayectoria de la evaluación de la calidad de la educación: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual.

La pregunta abierta tiene como referente la narrativa icónica de la primera parte de la prueba, de la cual se espera que el niño explique 0 narre a otro niño las reglas propias de este juego. Aquí se tienen en cuenta tres categorías, inherentes en la producción escrita: coherencia local, cohesión (o coherencia lineal) y coherencia global, así como niveles de segmentación, de reconstrucción macroestructural y de reconocimiento superestructural.

LOGROS QUE SON OBJETO DE INDAGACIÓN

De acuerdo con la fundamentación teórico-conceptual de la prueba y su estructuración (con preguntas en forma cerrada, comprensión, y forma abierta, producción escrita), la evaluación de impacto en el área de lenguaje aspira a mostrar el estado en el cual se encuentran las competencias lecto-escritoras de los niños de tercero y cuarto grado en la zona urbana y rural. En la perspectiva de esta aspiración, la prueba retornará a las instituciones escolares con el propósito dc hacer conocer a los maestros y a la comunidad de qué modo están leyendo y escribiendo los niños de estos grados. Así, entonces, la prueba se constituirá en una estrategia para la actualización axiológica y conceptual (reconocimiento del enfoque comunicativo subyacente en la prueba) de los maestros, quienes podrán identificar las debilidades o los avances en su quehacer.

En términos generales, la prueba está sustentada en categorías provenientes de la sociolinguística, la textolinguística, la sicología cognitiva y la semiótica:

- De la sociolingüística: la competencia comunicativa y la lectura de registros semánticos según los contextos de situación.
- De la textolingüística: la identificación de macroestructuras y superestructuras, y el dominio de los niveles de cohesión y coherencia, tanto en la lectura como en la escritura.
- De la semiótica: los modos de constitución del sentido (comprensión) en narrativas icónicas y narrativas discursivo-verbales, así como de discursos argumentativos.
- De la sicología cognitiva: la representación conceptual y la capacidad de simbolización en la comprensión de textos.

Los referentes de la prueba, o aquello que es objeto de evaluación según lo que la escuela debería focalizar prioritariamente, lo constituyen los indicadores de logro de cada uno de los grados en mención (cf. MEN, Decreto 2343, junio 5 de 1996).

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Partimos de la consideración de que *los niños escolarizados colombianos, de losgrados tercero y* cuarto, *saben leer* y *escribir,* si concebimos la lectura y la escritura en el horizonte del enfoque comunicativo, tal como ha sido planteado en los documentos oficiales que sustentan el área de lenguaje en el sistema educativo colombiano. Esta consideración conduce a una segunda hipótesis en relación con la evaluación de la lectura y la escritura en tercero y cuarto grado: los *niños leen y escriben según unos* ***modos*** *regulados por la experiencia socio-cultural.* Estos modos definen los niveles que sirven de referente para la evaluación, apuntando hacia la realización de un balance sobre el estado en el cual se encuentran los modos del leer y escribir de los niños colombianos de estos grados. Así, entonces, *el análisis de los resultados de la prueba nos mostrará el índice de niños que leen en el nivel literal, el índice de niños que leen en el nivel inferencial y el índice de niños que leen en el nivel crítico-intertextual.* Estos niveles, a su vez, se correlacionan con los niveles macroestructurales y de coherencia (local, lineal y global) en la producción escrita. Tanto en la comprensión textual como en la producción escrita *podremos detectar algunos rasgos propios de la sicogénesis en el aprendizaje de la lectura y la escritura y los probables rasgos de identidad*

de los *niños* en el juego con el lenguaje. Además de las anteriores hipótesis y en un ámbito mucho más interpretativo de los datos, *el análisis nos mostrará los efectos de la flexibilidad y de la promoción de los niños, en concordancia con la reglamentación oficial al respecto* (promoción automática y programas de integración).

ALGUNOS INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS

En la comprensión textual

- Identificación de competencia grafemática, como logro de piso.
- Identificación de competencia léxico-semántica, como primer logro en interpretación.
- Identificación de competencia narrativa y reconstrucción macroestructural, como segundo nivel de logro en interpretación.
- Identificación de competencia enciclopédica, de implícitos y de redes intertextuales, como nivel de mayor logro en los procesos interpretativos del texto.

En la producción escrita

- Identificación de construcciones microestructurales y la consecuente realización lingüística de concordancias (sujetos, verbos y tiempos) y de pausas (manejo de la segmentación).
- Identificación de recorrido temático como una constante en la escritura del niño.
- Identificación de construcciones macroestructurales y el consecuente manejo de la cohesión (uso de conectores y anafóricos con funcionalidad discursiva) en vínculo con el uso intencionado de signos de puntuación.
- Desarrollo de procesos superestructurales (los grandes pasos para llevar a cabo un mensaje escrito) y el control de la intencionalidad (la dimensión pragmática en la interlocución).
- Identificación de los imaginarios que los niños construyen sobre la escuela y sobre las instrucciones que la prueba proporciona.

Panel 4: La medición del desarrollo en valores cívicos y ciudadanos

VALORES CMCOS CIUDADANOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COLOMBIANOS: UNA APROXIMACION CUALITATIVA A SU COMPRENSION

SARA VICTORIA ALVARADO S.[36]
Doctora en Educación, Directora Nacional de la Unidad de Estudios de Postgrado del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Cómo aprehender el concepto de valores cívicos ciudadanos como posibilidad de pensar una aproximación cualitativa para su comprensión

Como ya lo afirmamos en nuestra intervención en el Primer Encuentro Internacional de Etica Ciudadana en junio de 1998, la autoproducción de un ser humano con sus principios y valores es siempre una empresa social dado que el proceso de configurar su humanidad específica y aquel orientado a su socialización están intimamente relacionados. Todo desarrollo individual de un hombre o una mujer está siempre precedido por un orden social regido por un sistema de valores determinado que, a su vez, se ha constituido y legitimado por una producción humana constante realizada por los seres en su proceso de externalización. Más concretamente, este orden social y la valoración del mundo de la vida inherente a él existe solamente como producto de la actividad humana. En este sentido, la socialización no puede entenderse como una especie de impregnación del niño por su ambiente ni la formación de valores como una transmisión cultural o endoctrinamiento del adulto hacia las nuevas generaciones. Implica una participación activa del sujeto tanto en la configuración del mundo como en su socialización, procesos a través de los cuales él o ella construyen su identidad.

Toda actividad humana y toda forma de ver y valorar el mundo de la vida están sujetas a la repetición y a la habituación. La institucionalización de dicha actividad y de estas formas de ver y valorar aparece cuando se da una tipificación recíproca de aquellas que han habituado determinados tipos de personas y que, por lo tanto, son accesibles para todos los integrantes de un mundo social. Las instituciones se manifiestan en grandes colectividades y se transmiten en el tiempo. Así se va dando la construcción de un mundo social que contiene en su interior las raíces de un orden. Existen esferas de la vida humana enraizadas precisamente en el carácter de lo humano, que rompen los limites de las culturas por su carácter universalizante. Estas son aquellas referidas a las categorías valorales de la convivencia humana deseables para todos los hombres y mujeres, independientemente de su cultura o del contexto histórico o político en el que desplieguen su humanidad. Estos universalizables toman expresiones diferentes en cada cultura aunque permanecen en los idearios y utopías de los mismos.

En las primeras fases de su proceso de socialización, el niño no puede distinguir entre la objetividad del mundo natural y las formaciones sociales. El mundo social se experimenta como realidad objetiva que tiene una historia que antecede a la vida del individuo, en la que la biografía se aprehende como un episodio más. Las instituciones, por lo tanto, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables, se resisten a todo interno de cambio o evasión, ejercen sobre él un poder de coacción, tanto por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control. No obstante, el sujeto, niño o niña, desde muy pequeño actúa sobre dichas facticidades aceptándolas o rechazándolas, en principio a través de las esferas más ligadas a la sensación y a las emociones (llamo, sonrisa, balbuceo) y, progresivamente, a través del lenguaje y la argumentación, motivada siempre en las emociones que la respaldan.

El mundo social así constituido requiere legitimación o maneras de explicarse y justificarse para poder desarrollar su carácter histórico por el que va siendo transmitido y recreado por las nuevas generaciones. Con la historicidad y objetivación de las instituciones

36 El estudio y el articulo que de él se da cuenta son de autoría conjunta con Héctor Pabio Ospina S., Doctor en Educación, Coordhador Nacional del Area Educativa en la Unidad de Estudios de Postgrado del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE).

también surge, por lo tanto, la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de control social. Estos mecanismos se traducen en sanciones tendientes a la búsqueda de soluciones que cohesionen, ala aglutinación de las relevancias comunes en un grupo y a la asignación de un significado relativamente estable alas diferencias producidas en el curso de la interacción social. Esta cohesión se logra principalmente generando una lógica institucional a través del lenguaje, instrumento prioritario de la legitimación. Esta lógica se refiere aparte del conocimiento socialmente disponible y que se da por establecido. Dado que el individuo bien socializado sabe que su mundo social es un conjunto coherente, se verá obligado a explicar su buen o mal funcionamiento en términos de dicho conocimiento. El problema está en que en las interacciones al interior de este mundo social así constituido empieza a aparecer el juego del poder, de las hegemonías y del interés individual o colectivo, que se impone por encima de la propia naturaleza humana y da legitimidad a acciones y formas de ver y explicar el mundo de la vida que distan mucho de la posibilidad de hacernos más hombres y más mujeres con una identidad cuyo eje sea la propia humanidad.

El contexto anterior busca poner de manifiesto la complejidad que acompaña la reflexión sobre el desarrollo de valores ciudadanos y, por ende, la complejidad que implica su abordaje en términos de medición. Esta es quizás la razón fundamental que motivó que nos propusiéramos como tarea la construcción de formas cualitativas que nos permitieran una mayor comprensión sobre el fenómeno de los valores y de sus relaciones con los imaginarios y actitudes de los niños frente al comportamiento violento. Esta aproximación que estamos poniendo a prueba ha sido la base fundamental para el diseño de una propuesta educativa para la construcción de una paz diseñada por los propios niños y niñas.

Pensar la educación para la paz, es decir, las opciones de propiciar el desarrollo moral, los tránsitos de la heteronomía ala autonomía, la construcción de personalidades éticas, implica dilucidar su factibilidad. En este punto de la reflexión nos encontramos con los planteamientos de Adela Cortina quien afirma la posibilidad de la formación ética y moral bajo dos supuestos fundamentales: por una parte, la aceptación de **que** los valores tienen realidad objetiva, no son una pura creación subjetiva y, por otra, la aceptación de que los valores están latentes en una realidad que no es estática y que sólo pueden ser explicitados a través de la acción humana. En tal sentido, "la creatividad humana forma parte del dinamismo de la realidad porque actúa como una partera que saca a la luz lo que estaba latente"[37]. De esta manera, construir vida humana implica contar con nuestro sentido creativo pero ateniéndonos a la realidad y esto sólo puede darse en condiciones que faciliten el proceso de interacción del sujeto con la realidad social.

Formar en la ética "no es sólo una cuestión de captación personal del valor, si no también de cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciarlo, para degustarlo... Educar en valores consistiría pues en cultivar esas condiciones que nos preparan para degustar ciertos valores, precisamente esos de los que decimos que componen una ciudadanía plena"[38]...: libertad, equidad, justicia, solidaridad, honestidad, respeto activo y disponibilidad al diálogo porque a ser ciudadano se aprende por degustación y no por ley y castigo.

Pensar estas categorías valorales implica clarificar su sentido. En principio diríamos que son categorías que pueden considerarse principios universales en cuanto son deseables para todos y su ausencia muestra falta de humanidad. La libertad, en esta perspectiva, está referida a la autonomía frente a las leyes, en tanto éstas no humanicen la especie; la equidad y la justicia tendrán en su base la igualdad de los seres fundamentada en lo universalizable: la dignidad humana; el respeto activo como aceptación de proyectos de vida diferentes, siempre y cuando se construyan desde un punto de vista ético; la solidaridad construida alrededor de intereses de la especie universales y no individuales o colectivos; el diálogo para descubrir cooperativamente lo verdadero y lo justo desde referentes de interés universal.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo moral de los individuos tiene que estar orientado hacia la formación de una actitud ética que tenga como único horizonte el bien universal, aunque su construcción sólo pueda darse a través de la construcción del bien

37 CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de* la *ciudadanía.* Alianza Editorial. Madrid, 1997. Pág. 223.

38 CORTINA, Adela. Op. Cit. Pág. 221.

local. De esta manera, pensar la medición del desarrollo de los valores tendrá que tener como referente su potencial universalizante.

Aproximación metodológica a la comprensión de los valores cívicos ciudadanos[39]

El proyecto de investigación y desarrollo Actitudes, *valores e imaginarios de los niños y niñas en torno a la violencia: base para el diseño de una propuesta educativa para la paz diseñada por los propios niños y niñas,* previsto para un ario, viene siendo adelantado por CINDE con el apoyo del Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, la Fundación FES, la Fundación Restrepo Barco y la Fundación Germinando de Pereira, desde hace ocho meses. En el proyecto, para los estudios focales, participan 327 niños y niñas, 25 profesoras y 4 padres de familia de 12 experiencias educativas: Centro Educativo Andrés Bello y Escuela Rafael Uribe Uribe en Manizales; Escuela Coemprender, Escuela Mercedario y Escuela Agustín Agualongo en Pasto; Centro Educativo Fe y Alegría en Lérida; Escuela José María Córdoba y Escuela Gabriela Mistral en Ibagué; Centro Docente Santa Isabel 2 en Neiva; Centro Docente Urbano Vivienda Obrera en Campoalegre; Colegio Básico Compartir Las Brisas de la Fundación Germinando y Escuela Ciudad de Manizales en Pereira. Para la caracterización nacional se trabajo con 5.345 casos seleccionados representativamente de todo el país.

Origen del proyecto

La situación de violencia en Colombia ha alcanzado limites inimaginados y sus expresiones cotidianas en la vida de los ciudadanos son cada día más preocupantes y evidentes. Han sido muchas las alternativas que se han planteado como posibilidades de solución a los grandes conflictos, expresiún de dicha violencia, en las distintas esferas de la vida nacional, en el terreno de lo público y en el espacio de lo privado, en las instituciones socializadoras (familia, escuela, grupos de pares en el barrio, la vereda, etc.).

La institución educativa, amparada en las nuevas búsquedas que se derivan de la Constitución Nacional del 1991 y en la Ley General de Educación, ha creado una serie de programas más o menos formales dentro de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), orientados al desarrollo de valores en los niños y niñas y al fortalecimiento de expresiones de la vida democrática. No obstante lo anterior, en el seno de las escuelas y de las familias, en la vida cotidiana de los niños y las niñas, el problema de la violencia sigue estando presente, aveces de manera incomprensible, y adquiriendo formas nuevas de expresión del comportamiento violento, necesariamente sustentadas en actitudes, imaginarios y valoraciones que en dichos programas no han sido impactados.

Las propuestas educativas de trabajo con los niños y las niñas, orientadas ala construcción de la paz, han sido en general concebidas y diseñadas por adultos, desconociendo, en muchos casos, las propias formas de organización de los menores, sus maneras particulares de resolver conflictos y llegar a acuerdos, desconociendo, en muchos otros, las propias expresiones de la cultura que, sabiéndolas leer, pueden estar impregnadas de ideas y posibilidades para construir una cultura de la paz a partir de los niños y las niñas. El proyecto, en el sentido de lo anterior, vincula de manera sistemática:

- La investigación sobre las actitudes, imaginarios y valores de los niños y las niñas asociados al comportamiento violento a nivel individual y social y la educación a través de una propuesta construida de manera participativa.
- Los aportes de la tradición académica y científica en el campo de la educación en valores y los aportes de los propios actores sociales (niños y niñas, maestros y padres de familia) como marcos para la reflexión sobre el problema en cuestión y para el diseño de la propuesta educativa.
- La participación de los propios niños y niñas y de los adultos (equipo investigador y facilitadores) tanto en el análisis de los resultados en torno a actitudes, imaginarios y valores, como en el diseño y la implementación de la propuesta educativa.
- El proyecto se constituye en un aporte a los procesos de construcción de la paz en Colombia, impactando de manera directa las actitudes, los

39 El siguiente aparte fue incluido en la presentación realizada por los ponentes en cl Encuentro internacional de investigación educativa, organizado recientemente por la Universidad del Bosque y la Cooperativa Editorial del Magisterio.

valores y los imaginarios de los niños y las niñas de seis regiones del país por medio de una propuesta educativa construida en forma participativa por los propios niños y niñas.

El estudio ha perseguido los siguientes objetivos:

- Hacer una caracterización nacional (perfil) de las actitudes de los niños y las niñas frente ala equidad de género y de raza y la tolerancia ante la diversidad de raza, religión e ideas y la autoridad.
- Establecer las relaciones existentes entre las actitudes de los niños y las niñas frente a la igualdad, la tolerancia y la autoridad, derivadas del perfil, y sus imaginarios sobre la violencia y la paz, la vida y la muerte, el sí mismo y el nosotros y los valores de respeto, justicia y responsabilidad individual y social construidos mediante estudios de caso en las 12 experiencias.
- Analizar los resultados del perfil de actitudes y de los estudios de caso sobre sus relaciones con los imaginarios y valores con los propios niños y niñas y diseñar con ellos, en un proceso participativo, una propuesta educativa de construcción de una cultura de la paz.
- Validar la propuesta educativa, poniéndola en marcha en las 12 experiencias educativas, liderada por los propios niños y niñas y los adultos facilitadores durante el segundo semestre y evaluar su impacto sobre las actitudes, los imaginarios y los valores de los niños y las niñas.
- Diseñar un modelo de diseminación de la propuesta educativa para contextos más amplios.

Metodología del estudio

El proyecto de investigación articula componentes metodológicos de carácter cuantitativo y cualitativo y lógicas distintas en sus diversas fases:

Trabaja desde un modelo positivo en su lógica global:

- A nivel descriptivo y correlaciona1 en la primera fase de levantamiento del perfil de actitudes.
- A nivel cuasi-experimental como diseño que permite la validación de la propuesta educativa: medición inicial de actitudes (pre-test), aplicación de la propuesta (intervención experimental) y medición final con prueba paralela de las actitudes de los niños y las niñas (post-test).

Trabaja desde un modelo de la comprensión (hermenéutico) en los estudios de caso para la caracterización de los valores e imaginarios de los niños y las niñas en cada uno de los grupos focales.

Trabaja desde un modelo de la acción social en el carácter participativo de los niños y niñas y adultos facilitadores, tanto en el análisis de información, como en el diseño, implementación y validación de la propuesta educativa.

La propuesta se desarrolló en cinco fases fundamentales:

Primera fase: levantamiento del perfil general sobre actitudes de los niños y las niñas en torno a la equidad, la tolerancia y la autoridad

Esta fase se desarrolló en dos etapas: una de naturaleza general y descriptiva y otra de naturaleza correlacional y específica. En la etapa descriptiva se realizó la caracterización de los niños y las niñas del país, a partir de 5.345 casos, respecto a sus actitudes frente a la equidad de género y de raza en la bondad, la inteligencia, la fortaleza y la honestidad; la tolerancia ante la diversidad racial, la diversidad religiosa y la diversidad de ideas; la autoridad ante el comportamiento injusto (sumisión o protesta/diálogo). Con esta caracterización se levantó un perfil inicial general de la población infantil del país que sirvió de referencia para las reflexiones en los talleres de los estudios de caso y servirá para analizar el impacto logrado con la propuesta educativa después de su implementación en 12 centros educativos de 6 regiones del país.

La muestra de los 5.345 niños y niñas de todo el país fue seleccionada por medio de un proceso de muestreo aleatorio estratificado, garantizando la representatividad de las diversas regiones, las zonas rural y urbana, el tamaño de los municipios (grandes, medianos y pequeños) y el sexo de los niños y niñas. Los datos base para la elaboración del perfil fueron recogidos en el contexto de la investigación "Evaluación del Programa de Actividades Juveniles e Infantiles Cucli – Cucli" realizada por CINDE para COLCIENCIAS en 1996.

En la etapa correlaciona1 se profundizó en la caracterización del fenómeno de las actitudes de tolerancia de los niños y niñas estableciendo correlaciones que permitieron analizar el comportamiento de los perfiles por región, en los contextos rurales y urbanos, en los sectores de alta incidencia de la violencia y en aquellos en los cuales se registran los índices

mas bajos, etc. Esta etapa se consideró complementaria a la primera en cuanto permitió establecer especificidades necesarias a la hora de analizar el impacto de la propuesta educativa y aportó elementos importantes a los proyectos de educación y desarrollo que se están adelantando en los contextos particulares.

Segunda fase: estudios de caso sobre imaginarios y valoraciones en torno a la violencia y al comportamiento violento en grupos de niños y niñas

Para el desarrollo de esta fase se seleccionaron 12 grupos de niños y niñas pertenecientes a escuelas de sectores populares y de alto riesgo. Cada grupo está conformado por aproximadamente 30 niños y niñas entre los 11 y los 12 años. En cada grupo se seleccionaron, además, dos profesores y, en algunos casos, padres de familia que vienen sirviendo de facilitadores en el proceso. En esta segunda fase se realizaron una serie de tres talleres por grupo y una entrevista a cada uno de los profesores y padres de familia que actuaron como facilitadores. En estos talleres SC recogió información cualitativa y se reflexionó en torno a las actitudes de los niños y niñas, sus imaginarios y sus valores. La metodología de los talleres tuvo un carácter eminentemente participativo y lúdico adaptado a las características y al potencial de los niños y las niñas. En ellos se utilizaron técnicas cualitativas que permitieron recoger la expresión simbólica y cultural de estos fenómenos. Aplicando técnicas cualitativas de análisis de contenido sobre los resultados de estos talleres se está configurando una expresión del fenómeno de la violencia en los niños y niñas y de su potencial para la construcción de la paz.

Tercera fase: propuesta educativa para la construcción de una cultura de la paz, diseñada por los niños y las niñas para los niños y las niñas

El diseño de la propuesta se realizó por medio de una serie de tres talleres, dos con los grupos focales y uno de carácter nacional. Los dos talleres focales se realizaron con los mismos grupos dc niños y niñas en los cuales se desarrollaron los estudios de caso y quienes jugaron el rol de protagonistas del proceso; dos docentes y, en algunos casos, padres de familia que sirvieron de facilitadores del proceso junto con el equipo de investigación. Los talleres mantuvieron su naturaleza participativa y lúdica. En ellos se presentaron los resultados de las fases anteriores y se propició un análisis crítico entre los propios niños y niñas. Con base en dicho análisis se buscaron, por medio de estrategias de creatividad colectiva, alternativas educativas encaminadas ala construcción de la paz coherentes con las propias culturas y con el potencial de los grupos. Se trató fundamentalmente de estrategias innovadoras de educación para construir la paz, diseñadas por parte de los propios niños y niñas para los niños y las niñas.

Para el diseño de la propuesta, los niños y las niñas precisaron el diagnóstico; se plantearon los futuros deseados en el campo de la construcción de paz en la escuela y en sus relaciones con el entorno; determinaron las metas que podrían ir logrando en cada uno de los meses en que iban a aplicar la propuesta; identificaron las acciones que podrían realizar para el logro de dichas metas y programaron su desarrollo; eligieron los niños y las niñas que representarían a la escuela en el foro de los niños y las niñas por la paz y trabajaron con mucha creatividad preparándose para presentar el resultado de su trabajo en el foro.

El tercer taller, de carácter nacional, se desarrolló durante una semana en la ciudad de Manizales con tres niños y niñas representantes de cada grupo focal (36 en total), quienes fueron acompañados por uno de los adultos que han servido de facilitadores en el proceso (maestro o padre de familia) seleccionado por los propios niños y niñas. En dicho taller, cada grupo compartió el resultado de las reflexiones hechas en su grupo y las alternativas de trabajo educativo diseñadas. Este tercer encuentro se constituyó en un foro nacional de los niños y las niñas por la paz. Dado que el diseño y la aplicación de estas propuestas regionales, además de la intención de propiciar mejores escenarios para la construcción de paz en la vida cotidiana de las escuelas, tienen como finalidad la validación de una propuesta educativa que recoja la riqueza de lo trabajado en cada región y que pueda proponerse para su diseminación en contextos más amplios, fue muy importante llegar a ciertos lineamientos comunes que ayudaran a dos cosas: por una parte, a articular la riqueza de acciones propuestas por los niños y las niñas en cada región y, por otra, a posibilitar su validación en esta experiencia piloto. De esta manera, los niños y las niñas, después de analizar las propuestas de cada grupo, construyeron una propuesta común, en su núcleo central, con algunas particularidades regionales. El taller tuvo un carácter eminentemente participativo, lúdico y cultural y concluyó con un festival artístico de los niños y las niñas participantes en el que se pudieron socializar, por medio de la pintura, la música, la danza y los títeres, sus propias formas

simbólicas para expresar la paz. Este festival fue denominado por los niños y las nifias "La fiesta de la paz".

Como resultado de este tercer taller se realizó una sistematización con participación de los niños y las niñas, los facilitadores y el equipo de investigadores, cuyo producto fue un manual sencillo que contiene los lineamientos para la implementación de la propuesta en cada grupo participante. Este manual se ha constituido en la herramienta básica para orientar el trabajo de los niños y las niñas líderes y de sus adultos acompañantes facilitadores en la puesta en marcha de la propuesta educativa en cada una de las escuelas y/o grupos participantes.

Cuarta fase: puesta en marcha de la propuesta educativa para la construcción de la paz, diseñada por los niños y las nifias para los niños y nifias, en cada una de las siete escuelas participantes

Los niños y las niñas líderes representantes regresaron a cada escuela o grupo y con el apoyo de los maestros y padres facilitadores, la ayuda del manual resultante del taller nacional y la asesoría del equipo de investigación, organizaron la puesta en marcha de la "Propuesta educativa para la construcción de la paz diseñada por los niños y las niñas para los niños y las niñas", involucrando a todos los participantes en los estudios de caso y en los talleres grupales 0 focales.

Como acción inicial fue importante la aplicación de la "Prueba de actitudes, imaginarios y valores" a los niños y las niñas en el grupo en el que fueron realizados los estudios focales y quienes continuarían en la fase de aplicación. La prueba sirvió como una segunda línea de base para validar la propuesta aplicada (la primera está dada a nivel cuantitativo por el perfil nacional y a nivel cualitativo por la información recogida en los tres talleres iniciales).

La propuesta se viene aplicando en cada escuela o grupo participante, liderada por los niños y las niñas y sus facilitadores. Durante este tiempo, el equipo de investigación ha jugado un rol de asesoría para los niños y las niñas líderes y a los padres y maestros facilitadores; de seguimiento de los procesos en campo y de sistematización del proceso vivido en cada escuela, con participación de los actores principales (niños y niñas y facilitadores). Esta asesoría y seguimiento han sido canalizados a través del asistente regional de investigación.

El proceso de asesoría y seguimiento se viene llevando a cabo por medio de visitas de los investigadores a la escuela o grupo, entrega de guias y materiales de apoyo para el trabajo de cada mes y recolección sistemática (por parte del investigador) de todo el material que va resultando de la aplicación de la propuesta educativa en cada escuela o grupo. El equipo central de la investigación está sistematizando la información recogida en cada una de las escuelas o grupos y enviando los materiales requeridos para el trabajo de cada mes a través de uno de los investigadores.

Quinta fase: evaluación de impacto de la "Propuesta educativa para la construcción de la paz, diseñada por los niños y las niñas para los niños y las nifias", en las actitudes, los imaginarios y los valores de los niños y las niñas participantes

Se evaluarán, en todos los niños y las niñas y facilitadores participantes en el proceso las evoluciones que puedan observarse como resultado de la implementación de la propuesta educativa durante seis meses en las actitudes, los imaginarios y los valores de los niños y las niñas. Para la evaluación del impacto logrado se utilizará un instrumento paralelo al que se aplicó en la primera fase. Con los niños y las niñas participantes y los facilitadores se hará una evaluación de la propuesta educativa y se propondrán correcciones posibles que pudieran mejorarla y llenar algunos de los vacíos detectados. Además, se recogerán, entre los participantes, ideas que deberían tenerse en cuenta en el momento de diseminar esta propuesta en contextos más amplios. En esta fase final se recogerá la sistematización que se ha venido haciendo a lo largo del proceso para derivar de ella las lecciones aprendidas y los lineamientos que puedan servir para replicar dicha propuesta, mejorada y corregida desde los aprendizajes y experiencias regionales, a poblaciones más amplias. Con base en el análisis del impacto logrado, el resultado de las evaluaciones de los participantes y las sugerencias para su replanteamiento y diseminación, se introducirán los correctivos necesarios a la propuesta educativa y el equipo central de investigación diseñará la forma de hacer una implementación más amplia por medio de entidades como las Secretarías de Educación.

Instrumentos utilizados en la investigación

- Escala de actitudes frente ala equidad, la tolerancia y la autoridad: "Evaluación del Programa de Actividades Juveniles e Infantiles Cuclí-Cuclí realizada por CINDE para COLCIENCIAS en 1996.
- Instrumento paralelo a la escala de actitudes, imaginarios y valores para la medición de impacto de la propuesta educativa.
- Guías de taller para los estudios de caso: orientación del taller, recolección de información en torno a imaginarios y valores.
- Manual de trabajo y guías de orientación para los asistentes de investigación regionales.
- Guías para talleres regionales: orientación del trabajo de devolución de resultados del perfil y de los estudios de caso, orientación del trabajo de diseño de la propuesta educativa, registro de información de los resultados del taller.
- Guía para el taller nacional: orientación del trabajo para presentar resultados regionales, selección y/o rediseño de la propuesta educativa, festival artístico de los niños y las niñas, registro de información y resultados.
- Manual de la propuesta educativa y guías de orientación para el trabajo mensual en cada escuela.
- Hojas de registro para el seguimiento en las escuelas.
- Instrumentos de evaluación de la implementación de la propuesta educativa para niños y niñas y facilitadores.

Lineamientos conceptuales generales, base de la propuesta educativa originada en el proyecto y que está siendo validada en las 12 escuelas

PRIMER SUPUESTO

Los procesos de construcción de paz tienen en su base la formación del sujeto a nivel de sus actitudes, valores e imaginarios. Algunas actitudes que están en la base del comportamiento pacífico y la construcción de escenarios que posibilitan interacciones de paz son:

- Una actitud positiva frente a la equidad de género respecto ala bondad, la inteligencia, la capacidad, la imagen, la honestidad, los derechos.
- Una actitud positiva frente a la equidad de raza respecto a la bondad, la inteligencia, la capacidad, la imagen, la honestidad, los derechos.
- Una actitud de aceptación y diálogo activo frente a la diversidad racial, la diversidad religiosa y la diversidad de ideas.
- Una actitud crítica frente al comportamiento injusto por parte de la autoridad.

Algunos valores que están en la base del comportamiento ético y moralmente autónomo y, por ende, de la convivencia pacífica son:

- La justicia social fundamentada en la equidad. No es posible la paz en condiciones de inequidad social, educativa, de género, de raza, etc. La justicia social implica la igualdad de oportunidades para el desarrollo del potencial humano como ser individual y como ser social para el desarrollo de las culturas y de su resignificación.
- El respeto entendido como la posibilidad de reconocimiento mutuo entre todos, de aceptación activa de las diferencias, de diálogo activo ante el disentimiento. Respetar no es obedecer ni desarrollar un comportamiento sumiso ante aquello en lo que no se cree por más que aquello en lo que no se cree esté representado en la autoridad.
- La responsabilidad individual y social, cuyo fundamento es la accpración de sí mismo, la confianza en sí mismo y en los otros y la solidaridad con el otro como persona y ante los otros como grupos sociales que representan distintos intereses. Ser responsable no es cumplir de la forma exacta como quien representa la autoridad espera que se cumpla. Es comprometerse con la construcción de proyectos comunes. No es aceptar y cumplir normas externas. Es apropiarse de aquellos acuerdos logrados en el consenso y comprometerse en su construcción.

Algunos imaginarios aprendidos en el curso de la socialización primaria y consolidados en la socialización secundaria, fundamentalmente en la escuela y a través de los medios de comunicación, que están a la base del comportamiento y la convivencia violentos y que tienen que hacer resignificaciones importantes para el desarrollo del comportamiento y la convivencia pacíficos son:

- Los imaginarios de la muerte, la violencia y el individualismo que permean la mirada de los niños y las niñas frente a sí mismos y frente a su entorno como expresión más cercana y clara del futuro y enmarcan el comportamiento de los niños y las niñas frente al conflicto, frente al uso del tiempo libre, frente al manejo del afecto y la relación con los otros y frente ala construcción de institucionalidad a cualquier nivel,
- Los imaginarios de la vida, la paz y la conciencia de ser parte de los otros en cuanto humanos como potencial de esperanza y de posibilidad creadora frente a utopías y mundos posibles, como posibilidad de crear soluciones alternativas frente al conflicto, como condición necesaria para recuperar los sueños y la opción de construcción futura frente a la angustia y la frustración que caracterizan la mirada ausente de futuro, como posibilidad de desarrollar el potencial para crear y recrear cultura, crear y circular la ciencia y el conocimiento, crear y utilizar la tecnología, reconocer e interactuar creativamente con la naturaleza.

SEGUNDO SUPUESTO

Trabajar estos procesos formativos de actitudes, valores e imaginarios en el aula o desde el aula implica afectar diversas esferas de la vida escolar. Es importante desarrollar acciones articuladas al currículo regular de la escuela, emprender acciones específicas e intencionadas orientadas a la formación de los niños y las niñas e introducir transformaciones significativas en el ethos cultural en la organización escolar, en los imaginarios que circulan en la escuela y en la forma como esta se relaciona con el entorno. Toda acción en cualquiera de estas tres esferas debe estar orientada al desarrollo del potencial humano de todos los actores implicados: niños y niñas, profesores y profesoras y padres y madres de familia. (Ver gráfico 1).

TERCER SUPUESTO

El trabajo orientado al desarrollo del potencial humano en los procesos de construcción de paz desde escenarios educativos y fundamentalmente en la escuela implica impactar de manera importante tres esferas del potencial de los niños y las niñas que son fundamento del comportamiento ético y de las interacciones basadas en principios de paz. (Ver gráfico 2).

- Su potencial afectivo, es decir, su capacidad de reconocimiento a sí mismos y a los otros y, por ende, el desarrollo de un autoconcepto sano, positivo y realista que les permita amar y ser amados.
- Su potencial creador y, por lo tanto, su desarrollo cognitivo, su capacidad de identificar problemas en el área física, social, lógico-matemática, en la vida cotidiana, y de encontrar soluciones alternativas, inteligentes, humanas, de manera creativa.
- Su potencial moral y ético y, por lo tanto, el desarrollo de sus valores, el desarrollo de una moralidad autónoma que tenga como referencia para el comportamiento de cada uno no las normas aceptadas o impuestas en contextos culturales particulares o legitimadas desde la autoridad, sino los principios universales de justicia, respeto, dignidad humana, libertad, diálogo activo y responsabilidad social.

CUARTO SUPUESTO

El desarrollo de estas esferas del potencial humano sólo puede darse en contextos de interacción cotidianos caracterizados por la no violencia activa, por el reconocimiento a sí mismos y a los otros, por el reconocimiento a nuestra propia humanidad y la necesidad de hacernos más humanos cada día. Es en los vacíos en el desarrollo del potencial creador, el potencial afectivo y el potencial ético donde se encuentran las raíces del comportamiento violento: el robo, las peleas, el uso de armas, la droga, la burla, etcétera.

Criterios metodológicos acordados para la puesta en marcha de la propuesta educativa

- Es muy importante privilegiar la acción cooperada sobre las acciones basadas en la competencia, es decir, una propuesta que trabaja por la paz debe tratar de usar poco el premio y el castigo como reforzadores externos. Debe, en tal sentido, propiciar la reflexión sobre la cooperación y el gusto que podemos encontrar en tener proyectos comunes y logros colectivos. Las motivaciones deben estar al interior del sujeto.

Gráfico 1

Esferas de la vida escolar que deben ser impactadas en un proceso de formación de valores

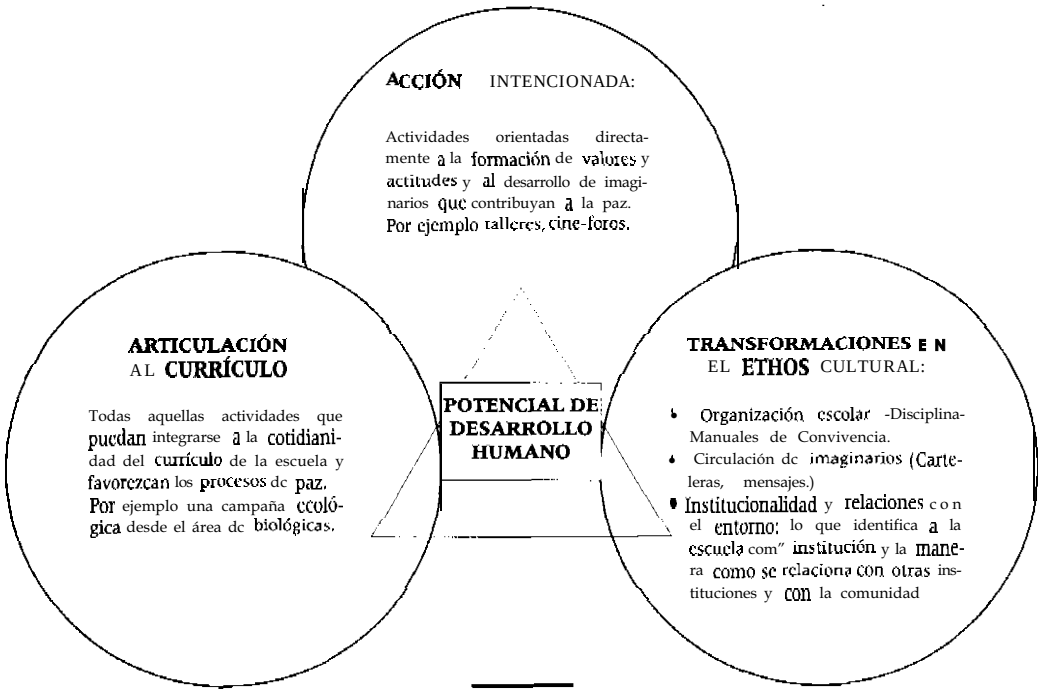
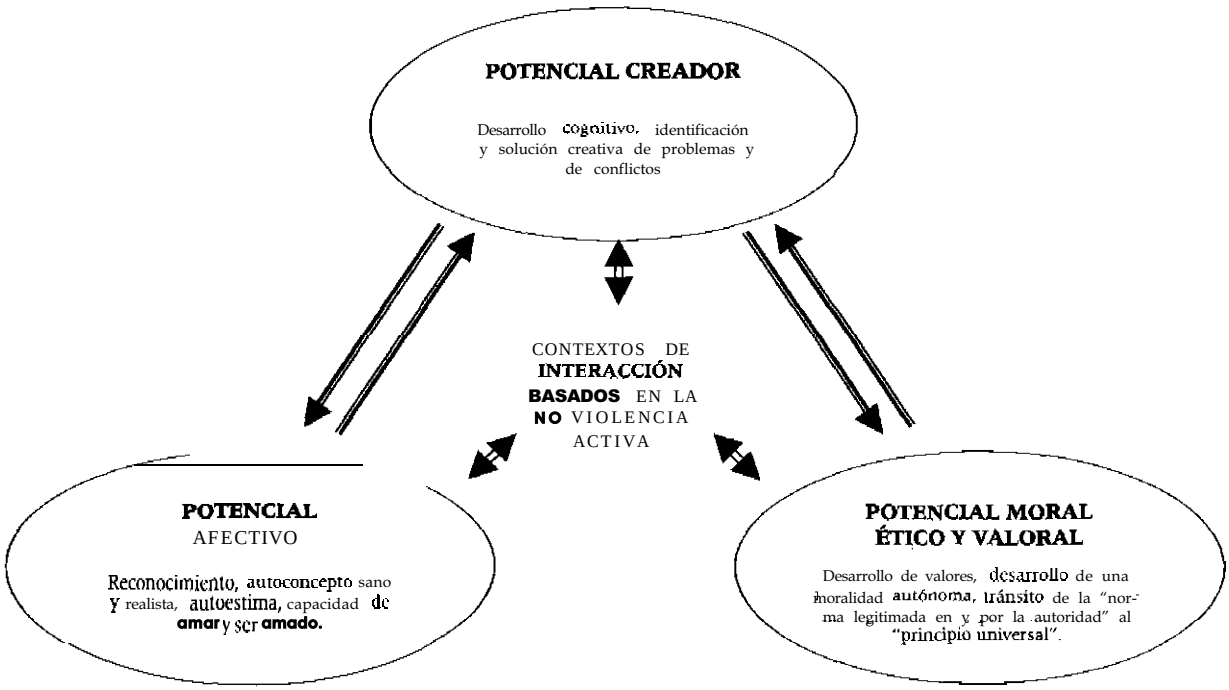


Gráfico 2

Contextos de interacción de las diversas esferas del desarrollo humano



- Resulta de gran importancia privilegiar la acción continuada, la acción permanente y de impacto en el tiempo sobre las acciones episódicas y fragmentadas, que no garanticen un proceso continuo.
- Es muy importante en los diagnósticos superar la expresión externa del fenómeno. Hay que tratar de articular dichas expresiones en sus raíces un poco más profundas, de manera que al diseñar acciones no se ataquen sólo los "síntomas" del problema si no que se vaya un poco más hondo, a atacar la "enfermedad".
- Es muy importante diferenciar la formulación de intenciones o futuros deseados de las acciones reales concretas, que en un tiempo y un espacio específico se van a desarrollar para lograr esos futuros deseados.
- Es importante articular el diagnóstico en tres grandes categorías o raíces que están en la base de los problemas de violencia en la escuela, pensados desde los niños y las niñas:
- Problemas en la autoestima y en el autoconcepto, que se generan fundamentalmente por la falta dc reconocimiento, por la falta de relaciones afectivas que hagan que los niños y las niñas puedan sentirse seguros. Aquí se ubican expresiones como las peleas, los apodos.
- Problemas en la capacidad creadora, que impiden que los niños y las niñas puedan identificar y resolver los problemas y los conflictos de manera creativa, viéndose forzados a formas primarias de resolución de conflictos como el llanto, el golpe, el grito. Formas todas ellas muy violentas. Aquí se ubican expresiones como la destrucción del medio, la apatía, los golpes.
- Problemas en el proceso de construcción valoral, moral y ética, que impiden el desarrollo de la equidad, la solidaridad y el reconocimiento como cimientos de los valores universales del respeto, la justicia y la responsabilidad social.

- Igualmente de be contemplarse el futuro deseado, a nivel de metas que se van a conseguir en cada mes y objetivos para el semestre, en tres grandes categorías que posibilitan el desarrollo del potencial humano y, dentro de él, un crecimiento de comportamientos éticos y, por ende, pacíficos de los niños y las niñas: el desarrollo del potencial de afecto, el potencial creador y el potencial ético y de valores. En el *potencial de afecto* se ubican los objetivos y metas orientados al fortalecimiento del autoconcepto, de la autoestima, al desarrollo de la capacidad de reconocimiento de sí mismo y del otro. Estas potencialidades están en la base de la formación de las actitudes de equidad de género y de raza, la aceptación activa de las diferencias de religión, raza, género, grupo social e ideas, la crítica frente al comportamiento injusto de la autoridad, actitudes sin las cuales no es posible desarrollar un comportamiento y unas interacciones no violentas. En el *potencial creador* se ubican todas aquellas intencionalidades orientadas a desarrollar en los niños y las niñas la capacidad de identificar problemas y soluciones alternativas a ellos, la capacidad innovadora para el manejo de la vida cotidiana y del mundo físico y social, el fortalecimiento en los procesos de transición entre imaginarios caracterizados por la muerte, la violencia y el individualismo hacia imaginarios fundamentados en la vida, la paz y la mirada colectiva en torno a lo humano. En el *potencial moral, ético y valoral* se ubican los objetivos' y metas orientados al desarrollo de los valores de la justicia, cl respeto y la responsabilidad individual y social, base del comportamiento solidario y equitativo, es decir, del comportamiento ético y de las interacciones pacíficas.

Se enfatiza la necesidad de metas y objetivos realistas que no frustren a los niños y las niñas, cosas precisas en las que ellos y ellas puedan ver el avance. Es decir, hay que tratar de superar la visiones de paraíso, porque así no es la vida. No podemos anular el conflicto pero sí la manera de enfrentarlo, por ejemplo "avanzar de la pelea al diálogo en la resolución de los conflictos en el aula".

Elementos componentes articuladores de la propuesta educativa

Las acciones se articulan alrededor de tres grandes ejes estratégicos:

- Talleres formativos semanales.
- Articulación al currículo en una o más áreas.
- Una gran campaña por la paz que concluya en un evento amplio con participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

LOS TALLERES FORMATIVOS

Estos talleres se desarrollan en un tiempo fijo establecido para cada semana, de unas dos horas de duración, para un total de 14 talleres en el semestre realizados secuenciahnente. Estos talleres tienen como objetivos básicos los siguientes:

- Desarrollar un proceso de formación de las actitudes, los valores y los imaginarios de las niñas y las niños participantes, que contribuya al avance de su potencial afectivo, de su potencial creador y de su potencial ético, moral y valoral.
- Hacer con los niños y las niñas un proceso de seguimiento, evaluación y replaneamiento permanente de la propuesta educativa, de manera que puedan introducirse en forma oportuna los redireccionamientos necesarios.
- Los talleres tienen un carácter lúdico que articula diversas formas de juego y arte. En ellos se privilegian estrategias de cooperación y de participación, que permiten a niños y niñas vivirlos como sus espacios propios.

En todos los casos los talleres están orientados al desarrollo humano.

ARTICULACIONES AL CURRÍCULO

Dentro de las diferentes áreas del currículo regular se pueden implementar procesos orientados al desarrollo del potencial creador, del potencial afectivo y del potencial ético, moral y valoral de los niños y las niñas. Dichos procesos varían en las distintas escuelas, dependiendo de múltiples factores del contexto, de los planes de área, del proceso curricular, etcétera. Las articulaciones se hacen en un proceso que incluye tanto los contenidos como las actividades y las formas de evaluación.

Algunas ideas en el campo de la articulación serían: en español y estética todas aquellas formas que permitan, por medio del lenguaje, la expresión y reconstrucción de imaginarios como la vida, la paz, el sentirse humano, o desde las cuales puedan formarse actitudes y valores base del comportamiento y las interacciones pacíficas. En biológicas, todas aquellas formas que lo permitan a través de la observación, experimentación, construcción y/o transmisión del conocimiento científico. En sociales, todas aquellas formas que lo permitan a través del análisis de realidad, la investigación social, la comprensión del entorno.

La evaluación ha sido la principal herramienta de la institución escolar para utilizar el poder, casi siempre de una manera no democrática. El poder ha sido apropiado como una forma de imponer la autoridad y ejercer control social para el cumplimiento de las normas, la obediencia y el comportamiento sumiso de los niños y las niñas. En el sentido de lo anterior, la evaluación ha perdido su verdadero sentido: identificar los vacíos conceptuales, los logros del aprendizaje, la evolución de un proceso, los alcances no esperados, los escenarios requeridos para una interacción positiva entre profesores y profesoras, niños y niñas. La evaluación utilizada como herramienta de poder es quizás el factor que genera mayor violencia en la escuela, en la medida en que fomenta imaginarios, actitudes y valores contrarios a la construcción democrática de la paz. La evaluación utilizada como herramienta de poder genera miedo, agresión, falta de reconocimiento, problemas de autoestima, mentira, deshonestidad. En la propuesta educativa se trabaja, entonces, por una evaluación orientada al desarrollo humano y no al control y ejercicio del poder.

GRAN CAMPAÑA POR LA PAZ

Esta es una estrategia que se compone de muchas acciones orientadas a impactar el ethos cultural de la escuela a través de sus actores y sus relaciones con el entorno por medio de imaginarios de construcción de paz. Las acciones de cada mes están articuladas a un valor específico, trabajado en los talleres: respeto y reconocimiento, responsabilidad social e individual y solidaridad, justicia y equidad.

Las acciones de la campaña son carteleras alusivas al valor trabajado, taller mensual con profesores en el que es socializado el trabajo del mes, taller mensual con padres de familia en el que se socializa el proceso vivido en el mes respecto al valor específico que se está trabajando, video-foro para interpretar desde la imagen el valor respectivo, acción de proyección social de la escuela a la comunidad local y actividad artística que se prepara durante el semestre y concluye en el festival de la paz.

Comprensión de los valores cívicos ciudadanos: un paso más allá de la medición

Como lo demuestra la experiencia en curso compartida en esta presentación, pensar el desarrollo de los valores cívicos ciudadanos implica ir más allá de su medición: aventurarse en estrategias de carácter cualitativo que permitan una aproximación más global a la complejidad de esta problemática. Es muy difícil pensar los valores sin abordar al mismo tiempo los imaginarios y las actitudes de los niños que definen el comportamiento ético.

Dado su carácter histórico es muy importante el diseño de estrategias que permitan la evaluación, medición y/o comprensión de los valores en contextos de interacción en los que ellos se pongan en juego, en los que ellos se transformen, se resignifiquen, es decir, se anclen en procesos educativos. Los valores encierran universos de sentido. Por eso, las estrategias hemenéuticas se convierten en herramientas muy útiles para desentrañar dicho sentido y quizás los escenarios privilegiados para ello son la estética y la lúdica.

Dado el carácter de control social que tiene toda categoría valoral en su mediación cultural, es importante el diseño de estrategias de medición, comprensión y análisis de los valores con un alto componente participativo. Los valores indudablemente pueden ser abordados desde su carácter objetivo, pero sólo pueden ser comprendidos en el núcleo mismo de la subjetividad.

LA PORMACION EN VALORES CIUDADANOS: UN PROBLEMA QUE VA MAS **ALLA** DE LA DISCUSIÓN MORAL

CONSTANZA GUZMÁN RODRÍGUEZ
Magister en Investigación Educativa y Desarrollo Social, Coordinadora de Proyectos Colegio San Francisco de Asís, directiva docente Centro Educativo Distrital La Aguadita

Esta presentación es más un testimonio práctico de la formación en valores ciudadanos, que un aporte teórico a la discusión sobre el tema. Aquí planteamos tanto nuestros logros como nuestras dificultades en el proceso. Presentamos el desarrollo de la historia de la formación en valores ciudadanos en nuestra institución educativa, mostrando cómo los errores y aciertos nos han llevado a teorientar este proyecto que se ha venido desarrollando en el Colegio Anexo San Francisco de Asís, cuyos alumnos habitan en los cerros nororientales de Wsaquén y pertenecen a los estratos 1 y 2.

Como institución, nos proponemos mejorar los niveles de autonomía en los campos social, moral e intelectual, en los diferentes miembros de la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos). Entendemos por autonomía "la capacidad del individuo de gobernarse a sí mismo, de una manera crítica y considerando los puntos de vista de su grupo social. Es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás" (Piaget, *1975*).

En el trabajo con alumnos, la práctica nos ha mostrado la necesidad de trabajar en forma sistémica, considerando tanto el trabajo en torno al desarrollo del juicio moral como la creación de ambientes propicios para la práctica de la acción moral, teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, es decir, su contexto familiar, escolar, de barrio, su grupo de pares, sus grupos de interés y sus necesidades en general. Nos hemos apoyado en los planteamientos de Lawrence Kohlberg y Robert Selman para el desarrollo de la autonomía social y moral.

Robert Selman enfatiza la importancia de tener en cuenta los sentimientos propios y los de los demás como base para lograr una negociación cooperativa en la solución de los conflictos interpersonales, mientras que Kohlberg trabaja los niveles de desarrollo del juicio moral y, dentro de este trabajo, plantea el paralelismo que existe entre el desarrollo intelectual, social y moral, mostrando cómo para avanzar en el desarrollo del juicio moral se hace necesario el desarrollo en los campos intelectual y social. Plantea que el estímulo del desarrollo en el campo moral estimula, a su vez, el desarrollo en los campos social e intelectual. Sin embargo, para lograr desarrollo en cada una de estas áreas se hace necesaria una estimulación adecuada y es allí donde le compete parte de la responsabilidad a la escuela.

Durante el desarrollo del trabajo hemos encontrado que la interacción de pares y la participación en grupos de interés son espacios propicios para el avance en este sentido. Inicialmente, para el logro de este propósito, planteamos como estrategia pedagógica para trabajar con los alumnos la metodología de la discusión de dilemas propuesta por Kohlberg. Un dilema es una situación problemática en la que están en juego dos o más valores y cuya solución requiere optar por uno de ellos. La metodología propuesta por Kohlberg en pocas palabras consiste en presentar a los niños, de una manera sistemática, un razonamiento moral correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la suya, para que, al ser atraídos por ese razonamiento, se apropien de él y avancen hacia esa etapa de desarrollo moral. Lo que permite determinar en qué nivel de desarrollo moral está una persona son las intenciones que hay tras las acciones y no la acción en sí misma.

Para desarrollar el trabajo como lo plantea Kohlberg se incluyó dentro del horario una clase que bautizamos como desarrollo socio moral. Se pretendía desarrollar allí, en forma sistemática y muy consciente, un trabajo en torno al juicio moral y social de los alumnos. Durante estas clases los alumnos, en grupo, discutían dilemas morales y escuchaban las soluciones de niños que estaban moralmente en etapas superiores. Aquí se presentaron algunas veces dilemas hipotéticos, otras veces se construyeron dilemas a partir de noticias del periódico, se adaptaron temas de las clases de sociales y de literatura y se presentaron en forma de dilema situaciones de la vida cotidiana de la escuela o del barrio.

En principio, estas discusiones fueron muy llamativas para los alumnos, pero pronto vimos que los estudiantes más avanzados se aburrían en ellas puesto que los argumentos de sus compañeros no los retaban y, por el contrario, los argumentos propios eran rápidamente aceptados por los demás niños. Es posible que los dilemas no estuvieran bien formulados o que no estuviésemos lo suficientemente bien preparados como para animar las discusiones. Decidimos, entonces, que esos estudiantes más avanzados dirigieran las discusiones delgrupo, con el ánimo de que posiblemente a ellos se les ocurrieran preguntas más acertadas para sus pares. Esta estrategia originó una gran motivación en ellos, pero la discusión del grupo en general comenzó a volverse monótona, ya que estos alumnos se basaban en un solo esquema de preguntas, por ejemplo, llevar a sus compañeros a que asumieran diferentes roles 0 sólo preguntar por qué, pero sin tener un propósito definido. Era muy frecuente que en sus preguntas indujeran la respuesta que a ellos les parecía correcta y, entonces, allí se acababa la discusión.

Ante la desmotivación de los alumnos y la monotonía al predecir las preguntas que se les harían, decidimos que fuesen ellos quienes encontraran dilemas morales en diferentes fuentes: la vida del colegio, las noticias, la vida del barrio, la cotidianidad familiar. Al igual que en el primer proceso, lo que encontramos es que la discusión, aunque interesante en el momento, no tenía mucha trascendencia en la vida de los estudiantes, se quedaba en el ejercicio académico, en realidad no afectaba su práctica. Durante esta etapa del trabajo analizamos también dilemas sociales con miras a que nuestros estudiantes adoptaran el modelo de estrategias de negociación interpersonal propuesto por Robert Selman. Este modelo consta básicamente de cuatro pasos: el primero de ellos es la definición del problema. En la medida en que los implicados en el problema deben llegar auna definición del mismo, comienza un primer proceso de negociación y de llegar a acuerdos. En ocasiones desde este primer paso los involucrados sienten que no existe en realidad un problema y entonces allí termina el proceso. De no ser así, una vez definido el dilema, cada uno de los involucrados expresa cómo se siente ante la situación y cómo cree que se sienten los otros implicados. Este constituye un primer momento de ponerse en el lugar del otro. El tercer paso consiste en que cada uno, teniendo en cuenta los sentimientos de todos los implicados, proponga al menos tres posibles soluciones y luego, en conjunto, se evalúan teniendo en cuenta también cómo se sentiría cada uno si se lleva a cabo la solución elegida. Finalmente, el cuarto paso consiste en que los implicados propongan alternativas para evaluar en el futuro la efectividad de las soluciones propuestas.

Inicialmente este tipo de trabajo les llamó la atención a los alumnos, pero una vez "aprendidos" los pasos funcionales el modelo dejó de ser motivante. Sin embargo, en alguna medida el modelo fue incorporado por los estudiantes. A pesar de los inconvenientes, este programa se mantuvo durante dos anos. Pensamos que es un buen programa para trabajar con niños de nueve a doce anos. Más adelante se hace necesario otro tipo de estrategias. Buscamos, entonces, otras posibilidades de trabajo.

En primera instancia SC creó un espacio diferente al espacio académico. Con esto se pretendía que los alumnos fuesen "dueños" de su tiempo, de su espacio físico, de sus propuestas, de sus decisiones. Se buscaba que crearan sus propias formas organizativas, que se responsabilizaran y pensaran más en función del grupo que en función personal, que en la medida en que ellos realmente construían sus propias normas, las respetaran. Allí, nuevamente se analizaron situaciones reales de los alumnos en diferentes contextos. Se encontró que era un ambiente más libre, de más confianza y, por lo tanto, ellos eran más honestos al expresar sus opiniones y argumentar sus posiciones. Sin embargo, una vez alcanzada esta etapa, también la sola discusión se vuelve monótona. No es que el proceso en su momento no sirva, pero se hace necesario avanzar en el mismo. Entonces, los propios estudiantes propusieron ir ala acción. Fue aquí donde surgieron diversos proyectos, para los que se plantearon unas metas muy claras y unos criterios para tener en cuenta en el desarrollo de los mismos. Entre estos criterios estaban hacer un diagnóstico, contar con la gente involucrada, tener en cuenta su contexto, que los integrantes del grupo fuesen líderes en el desarrollo del proyecto, entre **otros.**

El desarrollo de estos proyectos, propuestos por los mismos estudiantes desde su visión en ocasiones romántica de transformar la sociedad, les demostró que para poder asumir un liderazgo en el grupo con el que iban a trabajar era necesario que demostraran las actitudes que pretendían que asumieran los miembros de esos grupos. Estas actitudes estaban

relacionadas, básicamente, con la solución no violenta de los conflictos. Pronto vieron que no estaban preparados para ello. En esta etapa, cada estudiante se hizo consciente de la necesidad de analizar sus propias actitudes, lo cual implicó a su vez analizar su propio contexto, su historia de vida, sus sentimientos, sus necesidades, sus intereses y la forma cómo éstos, entre otros factores, afectaban sus relaciones con los demás. Aquí fue necesario sensibilizar tanto al estudiante como al grupo. No era fácil expresar lo que se sentía en un momento dado, máxime cuando este sentimiento era doloroso. En este proceso se trabajaron talleres que combinaban expresiones artísticas y dinámicas del área de psicología. Este trabajo, en palabras de una de las coordinadoras de este programa, puede resumirse así:

"Iniciamos un trabajo de confrontación personal muy intenso donde la realidad de los sentimientos de rabia, dolor, amor, angustia, venganza, entre *otros, es atendida. A lravés de videos, música, relajación, imaginación guiada se reproducen* estos *sentimientos, se evocan realidades que los han provocado para luego elaborarlos mediante ejercicios proyectivos como la pintura, el modelado de arcilla, la representación teatralyel uso de elementos desestructurados como el papel periódico, el agua, la arena, etc. Con esto buscamos que el individuo se confronte consigo mismo a la vez que va reflexionando sobre su entorno. Utilizamos estos medios tratando de responder a las necesidades y gustos de los adolescentes para quienes en algunos casos no es agradable tener que reflexionar en abstracto o escribir trabajos. Utilizamos otro lenguaje que les sea más agradable y que nos permita comunicamos mejor*

En el acompañamiento de este proceso ha sido fundamental preguntamos constantemente quiénes son nuestros interlocutores (en este caso los adolescentes), cuál es su lenguaje, sus in tereses, qué los toca, qué los moviliza. De igual forma, hemos debido mantenemos abiertos a los cambios que se van presentando en el grupo y en la comunidad para hacer ajustes permanentes" (Carolina Pardo, 1998).

Este proceso dc sensibilización personal se trabajó paralelamente con proyectos que tuviesen impacto en las comunidades. A este propósito contribuyó de manera muy importante la propuesta pedagógica de la Enseñanza para la Comprensión, dado que provee elementos que hacen posible estructurar proyectos que partan realmente de los intereses de los estudiantes. Además, existe la ventaja de que no siendo un trabajo académico no hay afán por sus contenidos. Algunas de las preguntas formuladas por los estudiantes y que dieron origen al desarrollo de los proyectos son las siguientes:

- ¿Qué tipo de conflictos se presentan en nuestra comunidad?
- ¿Qué hace que una comunidad tenga conflictos?
- ¿Qué características tienen las personas o grupos que generan conflictos?
- ¿Cómo son las relaciones entre los actores de los conflictos?
- ¿Qué características tienen las personas que facilitan la solución no violenta de conflictos?
- ¿Cómo podemos nosotros contribuir a la solución no violenta de conflictos?
- ¿Qué es violencia?
- ¿Cómo comunicarnos con los violentos?
- ¿Qué le da sentido a mi vida?
- ¿Cuál es la historia de vida de los miembros de las pandillas?

Estas fueron preguntas orientadoras o, en términos de la Enseñanza para la Comprensión, hilos conductores que permitieron desarrollar acciones o desempeños tales como los siguientes:

- Divulgar el proyecto del grupo de "intercesores" (fue así como se llamaron).
- Identificar los actores de conflicto en la comunidad.
- Elaborar un mapa del barrio en el que se identificaron espacios donde SC desarrollan conflictos.
- Identificar las principales causas de conflicto.
- Organizar y desarrollar un festival navideño por la vida.
- Acercarse a líderes comunitarios y otros actores en conflicto.
- Realizar charlas en las escuelas sobre solución de conflictos[40].
- Formar grupos multiplicadores para trabajar en las escuelas del sector *.
- Producir una cartilla de dinámicas para la solución no violenta de conflictos*.

A lo largo del proceso en general hemos podido encontrar que:

- Las clases de discusión moral inicialmente son necesarias pero no son suficientes puesto que no

40 LOS desempeños marcados con * están en proceso de desarrollo.

ofrecen un espacio de comunicación con la vida real de los estudiantes.

- La formación en valores implica tanto un cambio en la vida personal de los estudiantes como un análisis de los contextos en que se mueven y, por ende, un cambio en los mismos.
- Se requiere trabajar con problemas reales de la vida de los estudiantes, problemas que sí los afecten en su vida personal.
- Dar la posibilidad de que los estudiantes se constituyan como un grupo realmente autónomo favorece el desarrollo de valores como la responsabilidad y solidaridad.
- No es suficiente con el análisis de los problemas. Se hace necesario ir a la práctica por medio del desarrollo de proyectos importantes y no sólo de actividades pasajeras.
- Además del análisis de situaciones morales, se hace necesario el análisis de los sentimientos de las personas implicadas.
- Al trabajar problemas de la vida real es necesario analizar no sólo por qué se toman determinadas decisiones sino la decisión en sí misma.
- El trabajo artístico en sus diferentes manifestaciones (teatro, música, pintura, poesia, etc.) constituye una alternativa efectiva como forma de comunicación de los jóvenes.
- El desarrollo de proyectos útiles es muy importante y motiva a los estudiantes a su divulgación.

Bibliografía

HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa.* Ed. Taurus.

HERSH, Richard *y* otros. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.* Ed. Narcea, Madrid, 1984.

HOHLBERG. Lawrence. *La educación moral.* **Gedisa** Editorial, Barcelona, 1997.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA COMPRENSION Y LA SENSIBILIDAD CIUDADANA

ÁNGELA BERMÚDEZ VÉLEZ[41]
Magister en Historia, docente investigadora, Departamento de Historia, Universidad Javeriana

Presentación general

En nuestra presentación se introducirán algunas de las características básicas que sirvieron para orientar el Estudio Exploratorio sobre la Comprensión y la Sensibilidad Ciudadana que recientemente inició la Secretaría de Educación del Distrito. El Estudio Exploratorio es un trabajo a un año, que apunta a crear un sistema de recolección de información que permita comprender cómo los niños y jóvenes interpretan y reconstruyen el mundo social y político y qué tipo de factores y experiencias promueven o inhiben la disposición a la acción moral y la participación ciudadana.

A partir de la información recogida en esta exploración se construirá un instrumento para la evaluación de la sensibilidad y la comprensión ciudadana de los niños y jóvenes de quinto de básica primaria y de séptimo y noveno de básica secundaria. Esta evaluación concentrara su atención en el desarrollo alcanzado en los conocimientos, las competencias y las actitudes que son esenciales para la interacción en una sociedad democrática. No pretende ser un arma de enjuiciamiento de los estudiantes, de los profesores ni de las instituciones sino, por el contrario, una herramienta para facilitar una valiosa información a las instituciones educativas, a los profesores y la comunidad educativa en general para la continua orientación y revisión de los Proyectos Educativos Institucionales, los proyectos pedagógicos y las relaciones sociales que crean el clima escolar. Por otra parte, permitirá a otras entidades vinculadas a la formación de docentes y ala producción de materiales educativos y a la misma Secretaría de Educación del Distrito orientar adecuadamente sus programas de intervención y apoyo para el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la formación ciudadana.

Para el desarrollo de este Estudio Exploratorio y el posterior diseño del instrumento final de evaluación se está conformando un equipo de maestros y profesionales en los campos de la pedagogía y la enseñanza, la psicología del conocimiento y del desarrollo valorativo, de la filosofía ética, de analistas políticos e historiadores y de expertos en el diseño y análisis de pruebas cuantitativas y cualitativas.

Enfoque conceptual

La evaluación que realizará la Secretaría de Educación es una evaluación de resultados que serán analizados con referencia a un criterio, de forma que permita establecer la distancia entre el nivel de logro esperado en relación con unas competencias y saberes básicos y el nivel en que se encuentra la población evaluada. Naturalmente, el criterio que sirva como marco de referencia debe ser seleccionado desde un marco teórico definido, lo que implica optar por una concepción, esto es, tomar una posición. Ello constituye tal vez uno de los retos más difíciles pero más interesantes en el desarrollo de este estudio y del instrumento de evaluación final.

El campo de la sensibilidad y la formación ciudadana nos remite directamente al campo de la formación y el desarrollo valorativo de los estudiantes. Sabemos que es un tema que ha preferido obviarse en aras de una objetividad entendida como neutralidad valorativa 0 por su carácter altamente polémico y espinoso. Pero cada vez más se reconoce que tal neutralidad valorativa es imposible e indeseable y que la mejor opción es plantear el problema de frente, ponerlo sobre la mesa y abrirlo así al escrutinio público y a la discusión.

El problema central que aparece entonces es cómo pensar el problema de los valores. Inmediatamente nos encontramos con la pregunta ¿los valores de quién? El reto consiste en crear un instrumento de evaluación que comprenda la diversidad de sistemas valorativos existentes en una sociedad plural y diversa como la nuestra, sin perder el norte en medio de posiciones enteramente relativistas y que se rehusan

41 El estudio y el articulo que de él da cuenta son de autoría conjunta con Rosario Jaramillo F., docente investigadora, Departamento de Historia, Universidad Javcriana.

al razonamiento, la argumentación, la discusión rigurosa y la comprensión de las diferentes posiciones esgrimidas.

Esta tensión nos acerca ala búsqueda de unos acuerdos éticos y políticos mínimos. En este orden de ideas, la Secretaría de Educación coincide con los lineamientos curriculares para el área de educación ética y valores humanos del Ministerio de Educación Nacional, en el sentido de tomar distancia de toda concepción que se afirme en una moral totalizante y monolítica y también de aquellas posturas que optan por un relativismo cultural radical. Así mismo, creemos en la necesidad de afirmar un pluralismo que sobre la base del reconocimiento de unos valores éticos mínimos, **históricamente** producidos, permita dialogar y convivir, reconociendo las diferencias y los puntos de acuerdo.

Por otra parte, este estudio está orientado por una comprensión de la educación como un proceso mediante el cual el sujeto recrea el significado del conocimiento a partir de sus experiencias, construyendo una representación del mundo que orienta su acción en él. En este sentido, creemos que la formación ciudadana se desarrolla por medio de las interacciones que tiene el individuo con el contexto cívico que lo rodea, mediante diversos discursos, prácticas y relaciones interpersonales, lo cual implica. una reelaboración permanente de los valores, normas y actitudes vividos en la familia, la escuela y la comunidad en general. En este proceso de reelaboración continua se desarrollan los modelos mentales y la capacidad de comprensión y sensibilidad de los estudiantes.

Todo lo anterior supone que el sistema de evaluación que se diseñará como resultado de esta fase exploratoria permitirá prever un proceso cualitativo de desarrollo de la comprensión, la sensibilidad y la disposición a la acción ciudadana hacia metas de largo plazo. Esto posibilitará que evaluaciones como la presente, que hacen un corte en un proceso, permitan tomar decisiones sobre el tipo de acciones e intervenciones pedagógicas más adecuadas para promover el desarrollo.

QUÉ SE EVALÚA Y CON QUÉ CRITERIO

De acuerdo con todo lo anterior, la pretensión de este proyecto es evaluar el desarrollo de las competencias de razonamiento cívico y moral que subyacen a la comprensión y uso adecuado de información, así como la influencia que puedan tener las relaciones afectivas del estudiante y que influyen directamente tanto en la comprensión como en la disposición a la acción. Se estarán evaluando, en contextos diferentes, los juicios y las perspectivas de acción personal en el presente inmediato, así como el desarrollo de cuatro competencias de gran importancia para el proceso de socialización cívica de las personas:

- La capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender su perspectiva sobre una situación.
- El nivel de desarrollo de la autonomía.
- La capacidad de coordinar intenciones y consecuencias.
- La capacidad de coordinar la valoración racional con la valoración emocional.

Podemos señalar cinco componentes de la formación ciudadana en los que se centrarán el estudio y la evaluación:

- Una red de conocimientos factuales.
- Una red de conocimientos conceptuales.
- El juicio moral.
- Las actitudes.
- Los afectos/sentimientos/emociones.
- Las dificultades y retos.

A nuestro juicio, las principales dificultades de la prueba radican en fenómenos como los siguientes:

- Encontrar el mejor formato que permita recoger información fidedigna y representativa de las diversidades socioculturales de la población bogotana, de hecho reflejo de la composición regional y social del país.
- Encontrar los acuerdos mínimos sobre las posiciones valorativas.
- Encontrar los mejores mecanismos de cooperación de diversos estamentos en la elaboración final de la prueba sin que esto implique empantanar la misma.

QUINTA PARTE

CLAUSURA

CONCLUSIONES

MARÍA EUGENIA ESCOBAR DE SIERRA
Subsecretaria Académica,
Secretaría de Educación Distrital

En nombre de la Secretaria de Educación, Doctora Cecilia María Vélez White, quiero agradecer a todos los ponentes, tanto nacionales como internacionales, por su participación y los conocimientos y experiencias que compartieron con nosotros y que nos permitirán ir construyendo, cada día más, una cultura de la evaluación. También quiero agradecer a la firma que se encargó del apoyo logístico y a la Biblioteca Luis Angel Arango, quien nos ofreció toda su colaboración para que pudiéramos estar cómodos en estos dos días. Mis agradecimientos especiales van para Juana Inés Díaz, de la Secretaría de Educación, quien con su tenacidad hizo posible este foro, a los padres de familia, a los jóvenes, a la Universidad Nacional, a CORPOEDUCACION y a todos y cada uno de los participantes. Estoy segura de que nos enriquecimos mucho con sus preguntas y sus intervenciones. También quiero hacer mención de honor a las delegaciones de otros departamentos que nos acompañaron (Antioquia, Valle del Cauca, Huila, entre otros) y a todos aquellos que por razones de espacio se quedan sin mencionar. Para la Secretaría de Educación del Distrito es muy estimulante que nos hayan acompañado en este proceso ya que así sabemos que tendrá repercusiones nacionales.

Después de dos días tanintensos no es fácil sintetizar todo lo que se vivió en unas **cuantas** conclusiones. Sin embargo, hay algunos elementos que quiero destacar porque estuvieron presentes en todas y cada una de las intervenciones de los expositores nacionales e internacionales y en las que ustedes hicieron a través de sus preguntas. En primer lugar voy a retornar las principales preguntas que se formularon no sólo en cuanto a ponencias particulares sino en cuanto a inquietudes en tomo a la aplicación de pruebas que se va a iniciar próximamente en el Distrito. Amanera de conclusión, trataré de responder a los interrogantes planteados. En segundo lugar, incluiré las conclusiones generales más importantes, las cuales muestran el rumbo que debe seguir no sólo el Distrito sino el país en general en lo que a evaluación se refiere.

CONCLUSIONES SOBRE TEMAS PARTICULARES

Ponencia *de Cecilia María Vélez White*

- ¿Qué va a hacer la Secretaría de Educación Distrital (SED) frente a los hallazgos en factores asociados al logro?

La SED centra su plan de desarrollo en acciones focalizadas para permitir que los factores asociados a bajos logros que dependen de la acción del gobierno distrital puedan ser transformados. Sin embargo, las instituciones educativas también tienen responsabilidades aquí: si uno de esos factores asociados es, como lo ha demostrado el Departamento Nacional de Planeación, la organización escolar, la escuela, cada maestro y cada padre de familia tendrá que preguntarse sobre su propia participación en el proceso.

- ¿Cómo modificarán los procesos de formación docente los resultados de las pruebas?

En este punto podemos señalar que muchas de las facultades de educación están viviendo un proceso de reestructuración para poder acreditarse como tales y para ello contarán con muchos de los elementos que van a surgir de la evaluación. Tendrán toda la información y, con base en ella, podrán tomar las decisiones pertinentes. En el momento actual hay conciencia en las facultades de educación en relación con el desfase existente entre la formación que dan y las expectativas y necesidades del medio. Se están empezando a dar los primero pasos y este proceso seguirá adelante.

- ¿Es posible exigir calidad cuando la mayoría de los cursos en las escuelas distritales tienen más de 50 niños?

En lo que se refiere a la exigencia de calidad y el número de estudiantes por curso (en la mayoría de los casos más de 50), reconocemos que esta es una realidad que no podemos ignorar. En este sentido, la Secretaria de Educación presentó a la Junta Distrital una propuesta **para** implementar progresivamente la disminución del número de estudiantes por curso hasta llegar a unos niveles más cercanos al ideal. Sabemos que los docentes siempre ponen de presente que es difícil lograr una educación de calidad cuando los cursos son tan numerosos, pero también somos concientes de que el problema en Bogotá es de concentración en algunas partes de la ciudad. Por ello, se está haciendo todo un trabajo para hacer más equitativa la distribución de maestros y llegar así a

cifras más adecuadas en cuanto a volumen de alumnos por grupo.

- ¿Se va a evaluar a los egresados de la educación media, académica y técnica?

Esta es otra de las grandes preocupaciones de la Secretaría de Educación Distrital: ¿Cuál es el destino de los egresados de la educación media? Es la misma pregunta que se ha hecho Argentina con sus estudiantes de secundaria. Estamos contratando unas empresas para que nos ayuden a mirar cuál es el destino de los egresados y cuales son las implicaciones de estas indagaciones para la reestructuración de los programas de educación media, académica o técnica.

- ¿Cuándo se terminarán las obras inconclusas y se dotará a las escuelas con recursos?

Uno de los propósitos de esta administración es terminar todas las obras comenzadas (este año ya se ha hecho un gran avance en ese sentido). Nuestra intención es hacer una gran contratación para poder terminar muchas de esas obras e iniciar 1999 con una ampliación de cobertura en el sector oficial. Nuestra esperanza en que con base en las acciones, aquellos que no tienen fe en el Estado la recuperen.

Presentación de Margarita Peña Borrero

- ¿Es posible hablar de respeto cuando, al tiempo, se habla de homogenización?

Es muy claro que hay unas competencias que todo niño, joven, adulto necesita adquirir para tener una calidad de vida adecuada en la sociedad en la que se encuentra. Por eso no estamos haciendo una evaluación de la totalidad de los contenidos curriculares ni de las competencias sino de aquellas que toda persona necesita en cualquier lugar del mundo para mejorar su calidad de vida. En ese sentido, sólo nos estamos refiriendo a lo básico. Sobre lo básico todos pueden construir lo específico de su propio Proyecto Educativo Institucional.

- ¿Cuándo las instituciones educativas empiecen a rendir cuentas a las comunidades se va a requerir la supervisión?

Algunas funciones de autocontrol deben ejercerse desde el interior mismo de la institución, pero esto no implica que la supervisión vaya a desaparecer. La supervisión seguirá existiendo tal como se está planteando en los últimos tiempos, es decir, como asesoría y asistencia técnica.

- ¿La evaluación censal será sólo para el Distrito Capital o se extenderá a todo el país?

La respuesta a esta pregunta tiene que ver con lo que planteó la ministra de Educación (E), es decir, que el país tiene mucho que aprender de la experiencia distrital y que, necesariamente, las evaluaciones censales, por el aporte que hacen, deberán llegar a todo el país.

Presentacih de María Lucrecia Tulic

- ¿Participa el sector productivo en la definición de las competencias básicas?

Para la definición de las competencias básicas se ha tenido en cuenta a todos los sectores de la población incluyendo los económicos y productivos porque ellos también hacen parte del mundo en el que vivimos y su opinión es muy importante.

Presentacih de Georg Lind

- ¿Qué es más significativo, el resultado o el proceso?

En lo que se refiere a evaluación de procesos vs. evaluación de resultados, es importante entender que éste es un antagonismo falso. Si se evalúa un resultado, los hallazgos siempre aportarán elementos que al analizarse generarán procesos de cambio. Por lo demás, el resultado también es parte del proceso y motivo generador de nuevos procesos.

- ¿Cuáles son las mejores formas de desarrollar las competencias morales en la escuela?

Se ha solicitado al profesor Lind que asesore a la Secretaría de Educación del Distrito en los mecanismos que en su país están utilizando y que han sido muy exitosos en lo que tiene que ver con las competencias morales. Sin embargo, es muy estimulante tener la certeza de que estas competencias sí se pueden incorporar como se desarrolla otro tipo de competencias y que ello es función de la escuela y no sólo del medio social.

EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL

- ¿Participaron los docentes en la elaboración de las pruebas que van a aplicarse?

Quienes tuvieron la oportunidad de asistir a los paneles de matemáticas, lenguaje, valores y factores asociados, se dieron cuenta de que hay maestros directamente involucrados en la elaboración de las pruebas y que gracias a ellos se ha podido tener contacto con la realidad directa del niño.

- ¿Para los niños es comprensible el lenguaje que se utilizará en las pruebas?

Sus temores ciertamente van a disminuir cuando vean el tipo de preguntas. Se van a dar cuenta de que el lenguaje es apropiado para los niños de tercero y quinto de primaria.

- ¿Qué relación hay entre la evaluación que se va a hacer y el Proyecto Educativo Institucional (PEI)?

Al hacer la evaluación, la Secretaría de Educación Distrital está dando unos indicadores, unas señales de hacia dónde quiere que se dirija la educación en aspectos como las competencias básicas o los valores. En consecuencia, los resultados de la evaluación tendrán que cuestionar el PEI, es decir, las instituciones tendrán que buscar caminos para que en éste se reconozcan las competencias básicas y los resultados de la evaluación.

- ¿No es necesario evaluar áreas diferentes alas que se están incluyendo en el Programa?

Cuando se escogen algunas competencias no es porque las otras se excluyan sino, simplemente, porque las escogidas se consideran ejes fundamentales del aprendizaje. En 1999 se van a incluir competencias en el área de ciencias, que es también muy importante, y en el futuro tal vez se incluyan otras más.

- ¿Por qué no se va a evaluar a los alumnos de colegios nocturnos?

Por ahora sólo se va a empezar a evaluar a los alumnos de séptimo y noveno grado de colegios nocturnos. En cuanto a los adultos que cursanbásica primaria en jornada nocturna, hay que tomarse el tiempo para elaborar pruebas especiales para ellos y, por lo tanto, su evaluación sólo podrá hacerse en un mediano plazo.

- ¿Cómo se va a utilizar la información sobre factores asociados?

Los factores asociados son un aspecto muy importante que no debe descuidarse: cuando se sabe qué causa un mal rendimiento, se puede encontrar solución ala raíz del problema. Ese es el aporte fundamental de una evaluación censal frente a una evaluación muestral. Cuando se evalúan todos los niños e instituciones, cada una puede aprovechar la información, ligarla a los hallazgos en factores asociados y, con base en esa conexión, tomar las decisiones relacionadas con la reconstrucción de su propio proyecto educativo, sus prácticas pedagógicas en el aula, sus maneras de orientar la escuela.

- ¿Por qué se escogieron tercero, quinto, séptimo y noveno para aplicar las pruebas?

Porque todos los estudios internacionales y nacionales muestran que los currículos están integrados por ciclos que comprenden dos anos. Generalmente, en 105 anos impares se inician procesos y en los anos pares se refuerzan. Por eso es perfectamente posible evaluar los anos impares y tener información de lo que está sucediendo en los pares, sin necesidad de evaluar todos los grados.

- ¿Por qué las preguntas abiertas de la prueba sólo se van a aplicar a un niño por grupo?

En este punto es importante enfatizar que la evaluación no se le hace a cada niño como persona, nominalmente, sino al grupo en su conjunto y, por eso, dicho procedimiento es válido. No estamos tratando de averiguar por el desempeño de un sujeto determinado sino por el desempeño de un grado o institución. Por eso mismo la prueba tampoco podrá ser utilizada por los directores o rectores de los colegios para el ingreso a sexto grado. No se trata de una prueba clasificatoria y no va a servir para decir que los niños que no tienen los logros no pueden ingresar a una determinada institución. Ese no es el objetivo de la prueba ni dará ese tipo de información.

- ¿No se va a evaluar calendario B?

El calendario B sí va a ser evaluado. Lo que sucede es que tenemos que encontrar un momento adecuado para hacer la evaluación a los niños. Como ustedes saben en este momento el calendario B apenas lleva un mes de clases, mientras que los niños del calendario A están terminando el período escolar. Entonces, la evaluación de los niños de calendario B va a hacerse en un momento equivalente en su proceso de formación porque si evaluamos ahora a los que acaban de entrar a tercero quedarían en desventaja. En síntesis, va a hacerse una evaluación para los de calendario B en el momento oportuno.

- ¿Cuál es la diferencia entre competencia y habilidad?

Hay una serie de preguntas que como esta tienen que ver con lo conceptual. Por eso hemos pensado que con la colaboración de la Universidad Nacional vamos a publicar un impreso en el que se respondan

inquietudes de este tipo. Hemos hecho un análisis concienzudo de cada una de las preguntas y esto nos permitirá dar orientación sobre los aspectos conceptuales en los que haya dudas. Específicamente se hará llegar un documento a todas las escuelas sobre el fundamento de las pruebas de matemáticas y lenguaje, con el fin de que éstas fortalezcan sus bases conceptuales. Todo proceso tiene una fundamentación conceptual y es ella la que nos orienta en la interpretación. Por supuesto, esto no quiere decir que la fundamentación conceptual nuestra sea la única, ni la mejor, ni el camino, ni el modelo, pero sí es aquella por la que **hemos** optado y por eso es importante que los docentes la conozcan a fondo.

- ¿Por qué se evalúa la institución cuando no se le ha dado todo lo que requiere?

Precisamente lo que quiere trabajar la Secretaría de Educación en cuanto a su responsabilidad es no seguir dando cosas que la institución no requiere. Se trata de que la misma institución genere planes de mejoramiento y la Secretaría los apoye no arbitrariamente u homogéneamente sino de acuerdo con la realidad de cada una de las instituciones.

- ¿Qué debe hacerse si un maestro se niega a que su grupo participe en las pruebas?

En este punto es bueno recordar que la prueba no la aplican los maestros sino unos evaluadores externos. Por lo tanto, éstos pueden ingresar a la escuela con el visto bueno del rector. Alo que sí los invitamos es a que disipen sus temores y a que se den cuenta de que la convocatoria a la evaluación que hace la Secretaría de Educación tiene que ver con una evaluación para todos. Se trata de una evaluación al sistema y no a las personas y va a permitir corregir el rumbo con base en datos ciertos y no seguir trabajando con buenas intenciones pero sin datos correctos. Si ustedes nos permiten llegar a las escuelas, estamos seguros de que el beneficio ser6 para ustedes y para cada uno de los niños.

- ¿Qué estrategia tiene la Secretaría de Educación para abordar el problema de los niños con condiciones especiales?

En fecha próxima vamos a hacer una reunión con los equipos de la Universidad Nacional, de CORPOEDUCACION y con las personas que desde la Secretaría de Educación nos han venido apoyando para tener una respuesta concreta sobre este punto. Sabemos que las necesidades de los niños especiales son diferentes. Tenemos niños integrados con problemas cognitivos, con deficiencias muy grandes en el aprendizaje; otros son sordos pero no tienen problemas de coeficiente intelectual y otros tienen problemas de visión. Entonces, tenemos que buscar una estrategia para esos niños y próximamente las instituciones que tienen estos niños integrados recibirán una respuesta.

- ¿Cuándo es más pertinente evaluar los valores ciudadanos?

Nosotros habíamos pensado hacerlo en los mismos grados en que evaluábamos las competencias en lenguaje y matemáticas, pero ahora, después dc la presentación del profesor Lind, han surgido grandes interrogantes que ciertamente estamos deseosos de respondemos.

Conclusiones generales

- Evaluar mejora la calidad. Podemos tener la certeza de que todo el esfuerzo que se está haciendo va a tener resultados exitosos. La evaluación tiene que impactar todo el sistema distrital de educaciún y por lo tanto el compromiso tiene que ser de todos.
- La evaluación no puede ser simplemente un diagnóstico sino un punto de partida para revisar las políticas educativas, las prácticas pedagógicas en el aula, las formas de dirección de la escuela, las intervenciones que hacen las secretarías de Educación y el mismo Ministerio de Educación Nacional.
- Bs posible desarrollar las competencias morales en el aula. Este es uno de los grandes retos de la escuela porque sobre ellas se construye la verdadera democracia.
- En un momento en el que se debaten importantes temas en el país es clave reconocer que la existencia de un currículo básico construido sobre competencias básicas es fundamental para la construcción de la nacionalidad.

Como puede verse, tanto para ustedes como para nosotros han resultado muchas inquietudes y por eso quiero terminar con una frase que escribió una de las personas que está aquí con nosotros: *"Cuando creí que lo sabía todo sobre evaluación, me di cuenta que no sabía cómo hacerlo y fue necesario ir a la práctica con una autoevaluación que me mostró los límites, obligándome a indagar cómo superarlos".*