



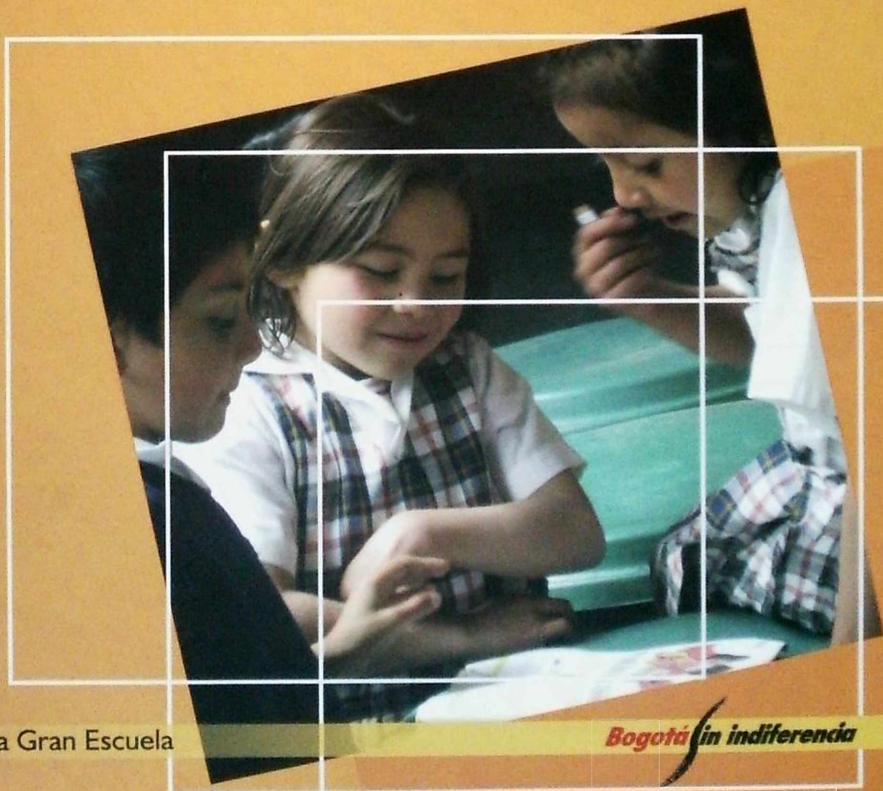
SED  
241



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación

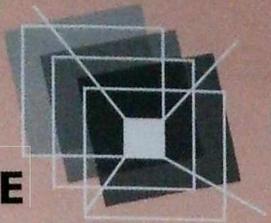
**SERIE**  
Cuadernos de Evaluación

# Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación en Bogotá



Bogotá: una Gran Escuela

*Bogotá sin indiferencia*

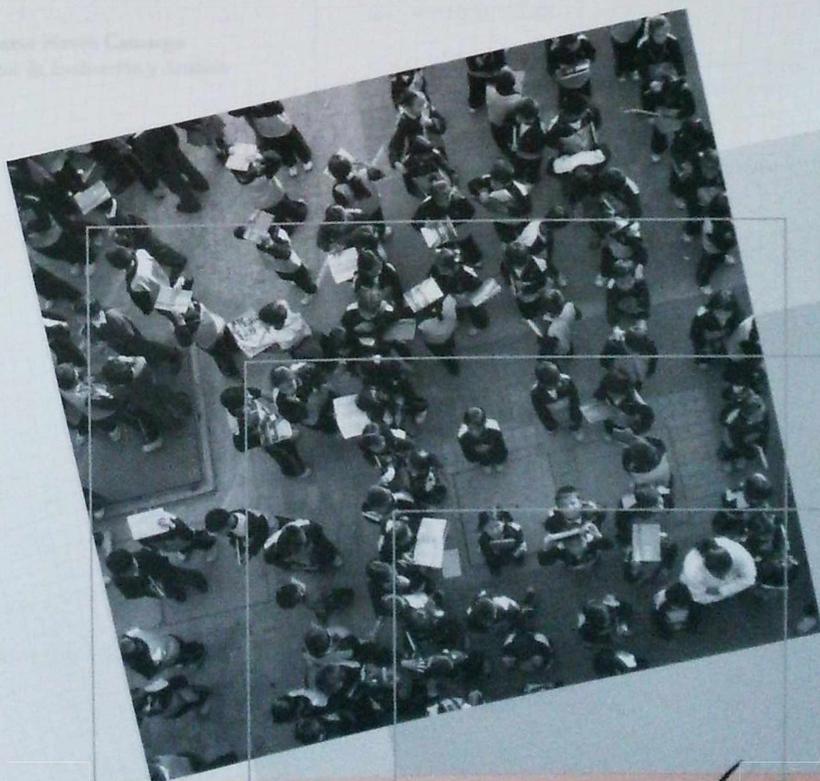


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación en Bogotá



Bogotá: una Gran Escuela

*Bogotá sin indiferencia*



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE COLOMBIA**

**Luis Eduardo Garzón**  
Alcalde Mayor de Bogotá

**Francisco Cajiao Restrepo**  
Secretario de Educación del Distrito

**Marina Ortiz Legarda**  
Sub-Secretaria Académica

**Gloria Carrasco Ramírez**  
Directora de Evaluación y Acompañamiento

**Edilberto Novoa Camargo**  
Sub-Director de Evaluación y Análisis

**Moisés Wasserman Lerner**  
Rector Universidad Nacional de Colombia

**Fernando Montenegro Lizarralde**  
Vice-Rector Sede Bogotá

**Luz Teresa Gómez de Mantilla**  
Decana Facultad de Ciencias Humanas

**Fabio Jurado Valencia**  
Director Instituto de Investigación en Educación

ISBN: 978-958-701-960-5

*Diagramación*  
Olga Lucía Cardozo H.

*Preparación editorial e impresión*  
Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos  
Luis Ignacio Aguilar Zambrano, Director  
dirunibiblo\_bog@unal.edu.co  
Bogotá, D.C., Colombia  
2007

## Equipos de trabajo

### UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Daniel Bogoya Maldonado  
Fabio Jurado Valencia  
Gabriel Restrepo Forero  
Luis Alejandro Rodríguez Ramírez  
Carlos Barriga Acevedo  
Jairo Barrera Velandía  
Juan Carlos Torres Pardo  
Gloria García de García  
Gladys Jaimes de Casadiego  
Silvia Alejandra Rey González

### AUXILIARES

Leidy Diana Rincón Rincón  
Juan Guillermo Duque Cadavid  
Martha Mariño Rojas  
Liz Loren Aponte Moreno  
Andrew Bernal Trillos  
Marcela Melo González  
Jorge Mora Espinosa  
Andrea Parra Triana  
Gabriel González Rodríguez

**Dirección de Proyecto:** Daniel Bogoya Maldonado

### SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Francisco Cajiao Restrepo, Secretario de Educación  
Marina Ortiz Legarda, Sub-Secretaria Académica  
Gloria Carrasco Ramírez, Directora de Evaluación  
y Acompañamiento  
Edilberto Novoa Camargo, Sub-Director de Evaluación  
y Análisis

### EQUIPO DE LA SUB-DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS

Vilma Gómez Pava  
Sandra Sorza González  
José Luis Herrera López  
Oveida Galán Ruge

### INTERLOCUTORES INTERNACIONALES

Pedro Ravela (Uruguay)  
Ana Atorresi (Argentina)

Diciembre 2007

## Tabla de contenido

<b>Presentación</b>	<b>9</b>
<b>1. Sobre los fundamentos teóricos</b>	<b>13</b>
1.1 Enfoques sobre el concepto de calidad de la educación	15
1.1.1 El concepto de calidad de la educación desde la Secretaría de Educación de Bogotá	20
1.2 Hacia una propuesta para la evaluación integral de la calidad de la educación	20
1.2.1 El contexto socioafectivo	22
1.2.2 El contexto pedagógico y didáctico	24
1.2.3 La dimensión académica y la evaluación integral	26
1.2.4 El contexto institucional y de la gestión	28
1.2.5 El contexto sociocultural	29
1.3 A modo de coda	37
<b>2. Dimensión socioafectiva</b>	<b>39</b>
2.1 Sabiduría, afecto y políticas públicas	41
2.2 La habilidad afectiva de los(as) estudiantes	42
2.3 La perspectiva de los profesores	56

<b>3. Dimensión de la gestión</b>	<b>63</b>
3.1 Diseño metodológico	65
3.2 Instrumentos	66
3.3 Hipótesis preliminares	67
3.4 Análisis de resultados	68
3.4.1 Horizonte institucional	68
3.4.2 Gobierno escolar y convivencia	69
3.4.3 Liderazgo y responsabilidad institucional	70
3.4.4 Gestión académica y desarrollo del estudiante	73
3.4.5 Gestión administrativa	76
3.4.6 Gestión de la innovación y el aprendizaje	76
3.4.7 Desarrollo de la comunidad	78
3.5 Índice global	79

<b>4. La dimensión académica</b>	<b>83</b>
4.1 Primeros elementos	85
4.2 Marco referencial: fuentes de información y métodos de análisis	86
4.2.1 Análisis de la información	88
4.2.2 Sobre los resultados de pruebas externas	95
4.3 Las Pruebas Comprender	96

<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>99</b>
-----------------------------------	-----------

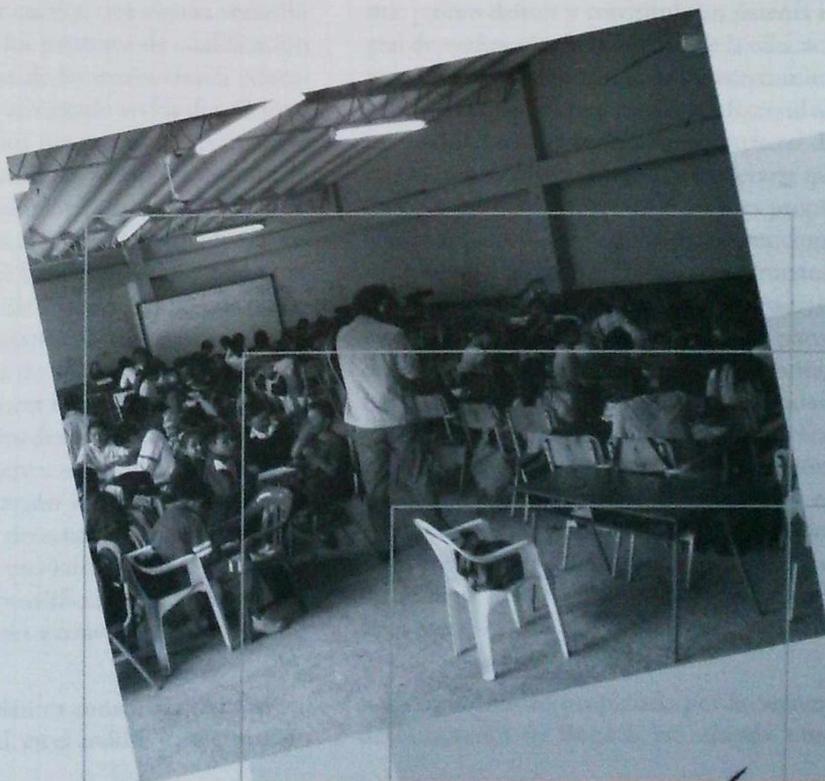


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# Presentación



**Bogotá: una Gran Escuela**

*Bogotá sin indiferencia*

## los fundamentos teóricos

Cómo dar cuenta, con alguna versatilidad, de los procesos de cualificación paulatina de las instituciones educativas, es un dilema afrontado en las dos últimas décadas. Frente a los programas de evaluación externa de la educación básica es común la preocupación de reducir la caracterización de la calidad de la educación a los resultados de las pruebas externas. Si bien es necesario mantener estos programas ha de asumirse como una parte, y no la más importante, entre muchos de los otros componentes de las prácticas educativas. Es necesario reconocer las miradas desde afuera para generar cambios desde adentro. Se requiere la interlocución externa, representada en quienes investigan en educación y en la comunidad en su conjunto, para detectar las fisuras y acompañar a los actores escolares en los ajustes y las afinaciones para la cualificación. El asunto está en cómo lograrlo sin extraviar el principio de la consistencia.

Lo que aquí se plantea constituye un avance, todavía muy parcial, en el análisis de dicho dile-

ma: ¿cómo definir y constituir un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación? Este intento ha de considerar los acercamientos a ámbitos que –como los de la afectividad de los estudiantes– determinan el impacto de lo que la escuela ofrece. Podría considerarse que la función fundamental de la escuela es propiciar relaciones afectivas y experiencias emocionales *in crescendo*; pero un asunto fundamental es también identificar lo que están aprendiendo, estudiantes y maestros, quienes hacen parte de ese microuniverso: la escuela. Podría plantearse igualmente la relación de interdependencia entre la afectividad positiva y la experiencia vivificadora que presupone la construcción de conocimiento en la escuela. En todo caso, en el arranque de este estudio hemos coincidido en que el sentido de la existencia, esto es, el sentido de vivir, es un referente para caracterizar la calidad de la educación que ofrecen nuestras instituciones educativas.

La oportunidad propiciada por la Secretaría de Educación de Bogotá, en relación con la

elaboración de una propuesta para constituir un sistema integral de evaluación de las instituciones educativas, responde a estas reflexiones. Aquí se presenta una perspectiva teórica, poniendo el acento en los conceptos fundamentales que están en juego, como “la calidad de la educación”, “la integración de las dimensiones que participan en las prácticas escolares”, las relaciones entre el conocimiento y la afectividad, los proyectos curriculares y las prácticas pedagógicas, la gestión y la mirada etnográfica en los contornos escolares, a la vez que se muestran estrategias para la recolección de la información pertinente.

El proyecto se pone a prueba mediante la caracterización de los procesos educativos de veinte instituciones, identificadas por la Secretaría de Educación como instituciones de “excelencia”. El grupo de investigación responsable del proyecto presenta aquí sus principales hallazgos, conclusiones y recomendaciones, luego de una interacción intensa con los actores principales de las prácticas formadoras en dichas instituciones: profesores, estudiantes, directivos y miembros de la comunidad extra-escolar, lo mismo que con las autoridades de la Secretaría de Educación, en una relación natural de trabajo compartido entre la Universidad y la escuela.

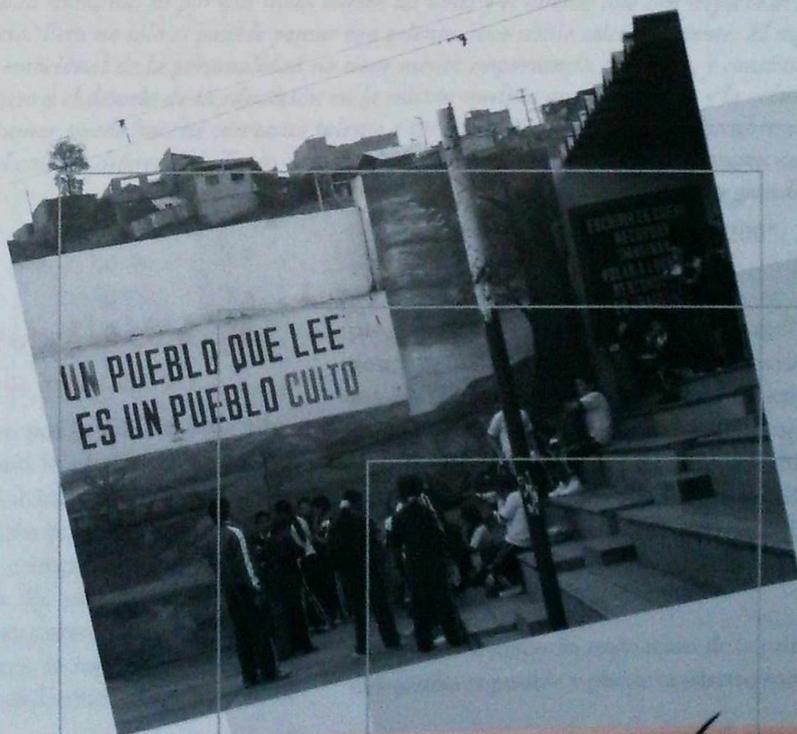


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# I. Sobre los fundamentos teóricos



*No sé por qué nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino sentir talentosamente. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros, y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto talento e incluso genialidad, como el descubrimiento del cálculo diferencial. Tanto en un caso como en el otro la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas.*

(Vigotsky, 2005: 186)

## 1.1 Enfoques sobre el concepto de calidad de la educación

**E**l imperativo por la calidad de la educación, como lo estableció la Unesco (1990) en el informe sobre el seguimiento a la “educación para todos”, es hoy un referente necesario e imprescindible en todo proyecto educativo. Es pertinente proponer tres dimensiones para caracterizar el concepto de calidad: la primera, se refiere al logro en el desarrollo cognitivo del educando y su avance

progresivo. La segunda, alude al papel que desempeña la educación en la promoción de valores relacionados con conductas cívicas, así como en la creación de las condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. La tercera dimensión ubica las capacidades que requieren los ciudadanos para asumir los roles necesarios para la transformación paulatina de la sociedad.

Según la Unesco, la evaluación de la primera dimensión es posible y puede mostrarse con una

cierta precisión (por ejemplo, los estudiantes, ¿saben leer y escribir y saben operar adecuadamente con lo básico de la aritmética?). Sin embargo, señala la gran dificultad de evaluar el aprendizaje de valores y el desarrollo afectivo y creativo de los educandos, a la vez que reconoce en este tipo de logro el más importante entre los horizontes de la educación y el más determinante en la definición de su calidad.

Ya en la Declaración de Jomtien (1990), los ponentes se preguntaban por la utilidad del “conocimiento” que se ofrecía en la escuela, por la “capacidad de raciocinio, aptitudes y valores”; pero se preguntaban también por los “resultados efectivos del aprendizaje” para no reducir los balances a un mero acopio de datos relacionados con la cobertura, la deserción o la repitencia, o de cumplir simplemente con lo que cada Constitución Nacional les demanda: educación para todos, sin preguntarse por la “calidad”.

Con el propósito de definir un marco referencial que sustente la propuesta de evaluación integral de la calidad educativa, se presentan a continuación algunos acercamientos teóricos que asumen la problemática y contribuyen a su comprensión. Se busca con ello animar hacia una discusión que es necesario adelantar con el profesorado, la comunidad de padres de familia y con las autoridades educativas.

En primera instancia se sitúan los trabajos de Toranzos (1996), quien explica el concepto de la calidad de la educación, en tres niveles de significación: el primer nivel lo constituye la asunción de la calidad como eficacia, en donde la “educación de calidad” es aquella que logra que todos los estudiantes aprendan lo que se espera que aprendan, y aquello que se espera que aprendan es lo que aparece organizado en los currículos de cada ciclo y sus grados. Desde este punto de vista, el concepto de calidad se asocia con la evaluación de los resultados del aprendizaje, evidenciados en lo que se denomina

“rendimiento académico” de los estudiantes: un estudiante que rinde es aquel que muestra “buenos resultados”, es decir, sabe dar cuenta de lo que está aprendiendo según lo enseñado.

Un segundo significado del concepto está asociado con lo que se aprende en la escuela y su relevancia en términos individuales y sociales. La “educación de calidad” es entonces aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el sujeto necesita para desarrollarse como persona, en lo intelectual, afectivo, moral, y los nexos que se establecen entre estos ámbitos y los desempeños sociales, políticos y económicos. Este significado amplía las dimensiones de la calidad, respecto a la primera acepción, en tanto incorpora la afectividad y la moral en la dimensión social de la escuela e identifica como relevante los aprendizajes relacionados con los fines de la educación y su concreción en los programas curriculares. Sin embargo, la evaluación de la calidad sigue centrándose en los resultados de los aprendizajes previstos.

El tercer significado está referido a la calidad de los procesos y medios que el sistema educativo ofrece para el desarrollo de la experiencia educativa. La “educación de calidad” es entonces aquella que posibilita el contexto adecuado para el aprendizaje; por consiguiente, los recursos, los medios, las estrategias didácticas, la pertinencia en la formación y en la preparación de los profesores con idoneidad para la enseñanza constituyen aspectos esenciales. En esta tercera acepción, la evaluación de la calidad incorpora la organización de la institución educativa y, por consiguiente, su gestión. Se ponen en juego aquí los recursos, los medios y la gestión, para alcanzar una educación de calidad.

En segunda instancia se presentan los principales planteamientos de la Unesco (2007) sobre “educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, que sintetiza proyectos anteriores y asume la educación como el derecho

que tienen todos los seres humanos de lograr una formación que permita la participación en las distintas esferas sociales y de la cultura, y la participación real en la construcción cotidiana de la sociedad. En este sentido señala que “ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella” (Unesco, 2007: 5).

La calidad de la educación es, entonces, la capacidad de los sistemas educativos e instituciones sociales para proporcionar los ambientes, espacios y experiencias de formación requeridos para el pleno desarrollo individual y social, entendiendo por ello una educación para afrontar las múltiples dificultades inherentes al mundo contemporáneo, para el reconocimiento de las diferencias y para el acceso a las condiciones básicas y fundamentales de la vida. De acuerdo con los anteriores planteamientos, los criterios de eficacia y eficiencia, aunque no se excluyen del modelo de calidad propuesto, ceden su espacio a los de relevancia, pertinencia y equidad.

La relevancia está asociada, por una parte, a las razones, a los fines educativos y al desarrollo pleno de las dimensiones de lo humano, para actuar significativamente en la sociedad; y por otra parte, a la adecuación de la acción educativa a los contextos y proyectos particulares: “Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros” (Unesco, 2007: 5).

La pertinencia se relaciona con la adecuación de los procesos educativos, los desarrollos curriculares, la enseñanza y el aprendizaje escolar, a las necesidades específicas de los grupos e individuos. Se trata de lograr que “la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades

e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad.” (Unesco, 2007: 9).

La equidad se sitúa en el nivel de las oportunidades otorgadas, los recursos y las ayudas proporcionados para lograr el desafío de la inclusión social, política y cultural. Al respecto, plantea Unesco que “la equidad de acceso” se da “cuando las oportunidades de acceder a los diferentes niveles educativos, o a alguna acción o programa, son las mismas para todos, sin distinción de ninguna naturaleza. El pleno acceso de toda la población a la educación y la continuidad de estudios requieren que el Estado asegure escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos” (2007: 35). En la accesibilidad, la Unesco identifica: la accesibilidad física (escuelas con distancias razonables respecto a la vivienda de los estudiantes y los profesores, así como las dotaciones infraestructurales necesarias); la accesibilidad al currículo (proporcionar los acompañamientos que sean necesarios para fortalecer los aprendizajes), y la accesibilidad económica (los costos de matrícula, de uniformes, de materiales didácticos, de transporte no pueden ser un impedimento para acceder a la educación).

Los anteriores planteamientos señalan importantes modificaciones en la comprensión de la educación y la evaluación de la calidad, pues la educación no puede asumirse como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de reconocer, asegurar, proteger y promover. “Los servicios pueden ser diferidos, pospuestos y hasta negados, mientras que un derecho es exigible y justiciable por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto” (Muñoz, 2004, citado en Unesco, 2007: 27). En consecuencia, la evaluación de la calidad de la educación no puede estar sustentada en los criterios de racio-

nalidad, instrumentalización y normatividad, sino en el cumplimiento de los propósitos de desarrollo humano y social, para la construcción y el ejercicio de la democracia y la convivencia en el reconocimiento de las diferencias.

En este mismo propósito de ampliación de los referentes del concepto de calidad educativa, se ubican las propuestas de Seibold (2000), quien propone incorporar tres condiciones necesarias y fundamentales para constituir la calidad integral: la calidad, la equidad y los valores. En relación con la calidad, Seibold introduce el concepto de calidad proveniente del sector empresarial. Propone situar el concepto de calidad en los fines y en la asignación de sentido a los proyectos educativos institucionales. En correspondencia con la Unesco, Seibold asume el concepto de equidad como igualdad de oportunidades y respeto por la diversidad. Al respecto plantea que la equidad es más que una relación aritmética, pues considera los recursos asignados en función del grado de protección o desprotección de los individuos dentro de una sociedad. En ese sentido, la calidad educativa requiere también la incorporación de elementos de justicia.

A partir de los anteriores planteamientos, Seibold propone el concepto de “calidad educativa integral”, asociada con los valores inherentes a todo proceso de formación. Al respecto, señala que los contenidos de la educación no son solamente cognoscitivos sino también procedimentales y actitudinales. La idea de calidad educativa integral incorpora a la equidad, en concordancia con el concepto de formación educativa integral, planteado por la Unesco: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser, en el ámbito de las cuatro dimensiones del desarrollo humano: el cognitivo, el social, el de la acción y el de la emotividad.

En términos de la evaluación de la calidad integral en una institución educativa, Seibold

propone tener en cuenta la caracterización de tres contextos fundamentales: el sociocultural, el institucional-organizativo y el didáctico pedagógico. El contexto sociocultural es el espacio cultural-axiológico y socioeconómico en el que se desarrolla la acción educativa y es vivenciada por los participantes. En otros términos, es el escenario donde se descubren y gestan las aspiraciones y necesidades más elementales de la familia y la comunidad, se construyen los imaginarios sociales, las identidades, el bagaje cultural y los proyectos educativos y de vida. En consecuencia, es responsabilidad de la institución y de los docentes reconocer y alentar estos imaginarios sociales, para reelaborarlos con nuevos significados y saberes. El contexto institucional organizativo comprende varios procesos, articulados por el Proyecto Educativo Institucional: dirección de los órganos de gobierno de la institución escolar, infraestructura necesaria a nivel operativo para poder ejercer la función de enseñanza y aprendizaje, servicios administrativos y auxiliares necesarios para la labor educativa en la institución.

Los indicadores para cada uno de los factores anteriormente señalados, más que mostrar las actividades desarrolladas, deben ser calibrados en valores tales como el liderazgo de los directivos para impulsar el crecimiento de la institución, el grado de compromiso de los docentes para poner en escena la propuesta curricular, los procesos de formación en los cuales participan, autónoma e institucionalmente, las formas de organización entre los docentes, el trabajo cooperativo para impulsar las innovaciones educativas y el uso de recursos tecnológicos, asociados a los valores y fines del proceso educativo, entre otros.

El contexto didáctico-pedagógico incluye dimensiones como los nuevos roles del maestro para acompañar y guiar a los estudiantes, con la provisión de medios tecnológicos adecuados, no sólo para la construcción de nuevos conocimientos sino para la formación de acti-

tudes valorativas. De igual manera, incluye el currículo desarrollado, el rol que desempeña la organización de los contenidos, los medios de aprendizaje que se proponen, las prácticas de evaluación que se desarrollan, teniendo como referente los valores que impulsa el PEI y que el currículo actualiza en los distintos niveles y grados de la institución escolar.

Estos puntos de vista coinciden, en términos de los contextos de evaluación de la calidad, con el propuesto por Gérard Figari (1994). Este autor, además de los contextos, plantea que la evaluación de las organizaciones educativas debe responder a dos preguntas: ¿qué se evalúa? y ¿en función de qué se evalúa? En relación con la primera pregunta, se propone definir como objeto de evaluación el dispositivo educativo, entendido como noción que evoca las características de un sistema cercano a los actores de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, y a todos los fenómenos relacionados con el proceso de formación.

De acuerdo con Figari, evaluar un dispositivo educativo comprende los siguientes aspectos:

- a) evaluar lo decidido, intentado o inducido, es decir, las decisiones que se toman para poner en escena un dispositivo y no otro;
- b) evaluar lo construido, esto es, los programas, planes, proyectos, currículo y su desarrollo;
- c) evaluar lo producido, es decir, las formas de la acción, voluntariamente expuestas a la observación y sus efectos.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, más que la evaluación de personas participantes o elementos del sistema, se busca evaluar el dispositivo, es decir, la manera como se articulan o no los distintos elementos dentro de un sistema y el sentido que se adscribe a esta disposición. Al respecto Figari expresa que “no

nos podemos engañar: evaluar un dispositivo requiere además de evaluar todos sus actores, evaluar con ellos. Sólo así funcionará la evaluación”. En concordancia con lo anterior, para Figari un dispositivo educativo es una manera particular en donde se articulan los diferentes componentes de un proyecto de formación. No es una simple categoría descriptiva, sino que es en sí mismo educativo. Lo anterior significa que, en respuesta a la primera pregunta (¿qué se evalúa?), la evaluación puede referirse tanto a los aprendizajes individuales, como a las estructuras organizacionales y a los dispositivos (de decisiones, de construcciones y de productos).

En respuesta al segundo interrogante (¿en función de qué se evalúa?), Figari manifiesta la necesidad de establecer un marco referencial que indique la especificidad y los efectos del dispositivo de evaluación, es decir, que determine “un sistema de coordenadas en función del cual se defina, se describa y se mida el valor de los objetos”. El marco referencial atañe, entonces, a la definición de los elementos que permiten comprender el dispositivo educativo, pero también a la justificación de su elección y de la metodología utilizada para su elaboración. Construir un marco referencial para la evaluación significa definir una perspectiva analítica, establecer las dimensiones del objeto por evaluar, asociadas a interrogantes por resolver, definir criterios e indicadores, entre otros aspectos.

Desde esta perspectiva de la evaluación planteada por Figari surge la pregunta, muy pertinente para la elaboración de una propuesta de evaluación: ¿quién define el marco referencial? En relación con este aspecto añade el autor: “De hecho, ¿quién tendría la competencia requerida para elaborar este marco? ¿Serían las personas que deciden las orientaciones y las prioridades? ¿O los investigadores, poseedores de instrumentos de observación y de análisis? ¿O los expertos encargados de vigilar el cumplimiento de la norma, quizás renovada? ¿O los actores

que participen en la acción educativa?”. Las respuestas a los anteriores interrogantes y su justificación determinan tipos de evaluación, de acuerdo con las finalidades de las mismas y los actores involucrados.

### 1.1.1 El concepto de calidad de la educación desde la Secretaría de Educación de Bogotá

Para completar este recorrido sobre el concepto de calidad de la educación y sus correspondientes enfoques de evaluación, se aborda a continuación la propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, formulada en los textos *Colegios públicos de excelencia para Bogotá* (2006) y *Sistema integral de evaluación* (Novoa, 2007).

El primer documento plantea que una institución educativa, para responder a expectativas de excelencia, debe poner en ejecución un modelo que establezca “gradualmente nuevas tendencias pedagógicas, formas renovadas de organización escolar, estructuras curriculares más adecuadas y eficaces para el aprendizaje y modos de participación más dinámicos y variados” (SED, 2006: 17). Esto significa que el modelo de enseñanza debe propiciar las oportunidades para la inclusión en la vida productiva de la sociedad y contribuir a la equidad en la distribución de los beneficios de la cultura, la ciencia y la tecnología.

El concepto de calidad integral de la educación se sitúa en íntima relación con el de desarrollo humano y, en consecuencia, se establecen como elementos constitutivos de la calidad “el desarrollo social y afectivo, el desarrollo del conocimiento, la generación de condiciones necesarias para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes”. De acuerdo con la anterior perspectiva, la interacción de estos aspectos se logra por la existencia de un modelo de orga-

nización escolar participativo, desde el cual se identifiquen las diversas variables que inciden en el logro del desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes, y por la existencia de un conjunto de estrategias pedagógicas que permitan avances significativos en los aprendizajes de los estudiantes y el apoyo institucional permanente a la formación continua de los educadores. Así entonces se concibe la calidad de la educación:

Como el conjunto de condiciones básicas que aseguren que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y *progresar* en su desarrollo socioafectivo e intelectual. Esta premisa supone una concepción compleja de la calidad, que va mucho más allá de las evaluaciones de conocimientos e incluye la perspectiva de los derechos humanos en toda la gestión escolar (SED, 2006: 31).

Las anteriores conceptualizaciones permiten comprender la complejidad de la evaluación de la calidad y orientar la toma de decisiones en torno a la propuesta, concertada en el grupo de investigación, que se presenta a continuación.

### 1.2 Hacia una propuesta para la evaluación integral de la calidad de la educación

La construcción de un modelo de evaluación de las instituciones educativas de Bogotá requiere conceptualizaciones para definir referentes, niveles, criterios e indicadores que posibiliten una representación de la institución educativa, en tanto garante de la obligación del Estado, de proporcionar educación de calidad, y del derecho de los estudiantes a participar en la experiencia de formación y lograr los fines de su desarrollo humano.

Esto significa trabajar en el diseño de un modelo de evaluación que involucre a los participantes en los eventos educativos, las situaciones,

las acciones pedagógicas, entre otros aspectos<sup>1</sup>, para hacer de la evaluación integral una práctica cultural tendiente a la toma de decisiones para la transformación sociocultural del contexto escolar. Esto supone definir unos criterios sobre la equidad.

Hablamos de la equidad más allá del acceso para todos, más allá de su permanencia, más allá de la simple disposición de medios iguales para todos. Se trata de la equidad como posibilidad real de des-estandarizar la pedagogía, considerando que los seres humanos tenemos distintos ritmos y diversos modos de aprender. Este tipo de educación se enfoca en el estudiante, tal como lo postula en Europa el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) o como ya lo hubiera postulado Alain Touraine en su propuesta de la "Escuela del sujeto" (Touraine, 2000).

Frente a pedagogías estandarizadas, ocurre una distribución natural (normal) de los aprendizajes, y así rendimos tributo a Darwin: inexorablemente unos individuos aprenden más y otros aprenden menos. Frente a pedagogías más potentes y abiertas (no estándar), es más factible lograr que todos los estudiantes aprendan y que la brecha de capacidades desarrolladas sea cada vez menor. Así entonces, hablamos de una educación de calidad como aquella que entiende las particularidades individuales, las sintoniza y actúa, en consecuencia, siempre desde contextos particulares. Es decir, nos interesa construir una educación de calidad cuando el acto de aprender deja de ser meramente contemplativo y explicativo de la realidad, para posicionar lo que se aprende en el plano de las transformaciones.

<sup>1</sup> "La evaluación de un dispositivo se ocupa al mismo tiempo de los procesos y de los procedimientos (trabajos de Bonniol y Genthon) e implica a todos los actores que participan en el complejo juego de la evaluación. Se trata entonces, de manera particular, de los procesos de utilización de las informaciones por parte de todos los participantes en una acción de formación en la conducción de los aprendizajes y en la búsqueda de competencias" (Figari, traducción de Juan Guillermo Duque, s/p.).

Si entendemos el concepto de calidad de la educación articulado al derecho y al desarrollo integral de los individuos y de las colectividades en los procesos de formación en la institución escolar, es necesario plantear también una concepción de desarrollo humano. En el fondo, se trata de dar cuenta de lo que busca la educación con una población profundamente heterogénea, con horizontes de expectativas diversos y en situaciones sociales de alto riesgo. Hemos de considerar que no hay un desarrollo humano estándar sino un desarrollo humano muy desigual, y es, desde esta realidad, que un estudio exploratorio sobre la calidad de la educación ha de apuntarse. Tanto más en una ciudad como Bogotá que es una caja de resonancia de la multiculturalidad y multiétnicidad de la nación, que potencia por ello toda la enorme complejidad del ser colombiano.

Se hace necesario entonces formular una conceptualización del desarrollo humano en donde se considere la integralidad como producto de la relación hombre-naturaleza y sociedad en sus dimensiones biológica, cognitiva y antropológico-social, tal como lo reconoce el interaccionismo sociohistórico de Vigotsky, quien asume la naturaleza humana como fenómeno evolutivo (se operan transformaciones) e histórico y, en consecuencia, postula el origen social de los actos, la mente, los sentimientos y la individualidad.

En la perspectiva de la semiótica (Greimas y Fontanille, 1994), se trata de considerar las tres dimensiones propias de la existencia humana: dimensión cognitiva (el saber), dimensión pragmática (lo que se hace con el saber) y dimensión tímica (el afecto, las emociones). Se reconoce que no es posible ninguna dimensión sin la otra y el compromiso de la educación integral y de su evaluación integral presupone estas relaciones; lo contrario significaría la mimetización clonada del sujeto que aprende, pero sin saber para qué y por qué.

En general, una propuesta para la evaluación integral ha de incorporar las siguientes características:

- a) postula las relaciones necesarias y pertinentes entre evaluación externa y evaluación interna;
- b) propone un dispositivo de evaluación que motiva la cultura de la evaluación, en la acción educativa, y articula decisiones en torno a qué se evalúa, con qué marco referencial y cuáles finalidades se persiguen;
- c) promueve la necesidad de la participación de la comunidad educativa en la configuración de modelos de evaluación que respondan a las especificidades y proyectos particulares;
- d) asume la educación como derecho de todos a formarse, a través de la apropiación de los conocimientos y la cultura para la participación social;
- e) postula la calidad de los procesos didácticos y pedagógicos, como constructores de posibilidades para el ejercicio del derecho educativo.

En esta propuesta se plantea que la evaluación de la calidad de la educación, en el nivel de las instituciones escolares de la SED, puede integrar los siguientes contextos:

- a) el contexto socioafectivo, como energía motivacional de los proyectos educativos;
- b) el contexto pedagógico y didáctico, como constructor del conocimiento escolar;
- c) el contexto institucional organizacional, como escenario de la gestión de calidad educativa;
- d) el contexto sociocultural, como espacio de la acción educativa.

En general, se trata de proponer unos referentes para la autoevaluación, pues en el fondo una evaluación integral, como la que aquí se plantea, ha de asumirse como la práctica autoevaluativa que la comunidad educativa realiza en la perspectiva de la cualificación continua de sus procesos. Se trata, como diría Figari, de “evaluar con ellos”.

### 1.2.1 El contexto socioafectivo

El asunto de la indagación sobre la circulación social del afecto, como elemento movilizador de los proyectos educativos, no es fácil. Ni los modelos teóricos de la acción social en general, ni los aplicados a la educación en particular, así como tampoco las evaluaciones de logros o incluso de los factores asociados a él se han ocupado lo suficiente de un tema que es, empero, crucial: ¿Cómo circula el afecto (o el desafecto) en la escuela, en su relación con los entornos familiares, mediáticos, sociales e institucionales, y cómo inciden el afecto o el desafecto en los procesos de configuración personal, en la formación en el saber, en la formación ciudadana y en la formación integral?

La respuesta a los anteriores interrogantes exige indagar por conceptos y teorías para derivar de allí un enfoque que permita situar el papel del afecto en la organización de los procesos pedagógicos y del aprendizaje en la escuela. En teoría, el modelo que se aproxima más al tema es el de la teoría sistémica de Talcott Parsons (1973), lo cual no significa —se aclara de entrada— que el proyecto se adhiera a él, sino que ha sido un punto de partida para crear una crítica creativa y original, influida por muy distintos autores, entre otros, por su discípulo neoparsoniano Jeffrey Alexander (2005) y por Howard Gardner (1994; 1995).

Parsons es el único autor que de un modo explícito y con coherencia incorpora la dimensión del afecto como una variable fundamental

del sistema social, de modo más explícito como un medio de intercambio simbólico propio del sistema de la acción e intraespecífico del sistema social, del mismo nivel que la inteligencia (sistema orgánico o conductual), la capacidad de desempeño (sistema de la personalidad) y la definición de la situación (sistema cultural), y entroncados a su vez con los medios de intercambio simbólico propios del sistema social que es parte del sistema de acción.

La circulación del afecto dentro de un microsistema como el escolar no puede considerarse de modo aislado, sino atendiendo al mismo tiempo las intersecciones entre microsistemas y sus entornos, mesosistemas (la educación en la localidad, en el Cadel y en la ciudad), y los macrosistemas (el Estado y los organismos internacionales). Un ejemplo ilustra la diferencia: entre los años 2002 y 2005, en términos de reducción de pobreza absoluta y relativa en Bogotá y en la Nación, la línea de indigencia descendió en Bogotá de 8,93% a 4,54%, mientras que en el país lo hizo de 37,2% a 28,4%. La misma tendencia se muestra en la reducción de la pobreza: de 21,5% a 15,6% en Bogotá, contra una reducción de 57,1% a 49,7% en el país. ¿Cuáles son las razones de los mejores rendimientos de Bogotá? En primer lugar, la fuente confiable (Misión Social) indica que Bogotá “destina casi cinco veces más a inversión que el país y de ella el 70% va al sector social”. En segundo lugar, la inversión en educación, que es la más alta del sector social, integra la escolaridad con la nutrición.

Una política pública en general y una política pública social se caracterizarán por una alta dosis de movilización del afecto social si combinan una definición de la situación (Bogotá sin indiferencia, lo cual entraña conciliar la libertad y la igualdad con la solidaridad) con una reorganización del poder político y del poder económico para modificar la estratificación por vía de la

educación, y por ella mejorar la condición de familias y comunidades de estratos 1 y 2.

Pero para mostrar la complejidad del tema de la traducción del afecto en políticas de educación exitosas conviene plantear también hechos incómodos: si la arquitectura, que se ocupa de la relación de los sujetos con el espacio y es, por tanto, una variable crucial de los estilos de vida, define la situación escolar como la de pasar de un apiñamiento a una concentración más espaciada en edificios, olvidando el significado vital que en la educación juegan los patios y los lugares de recreo (cruciales, por ejemplo, en los modelos educativos salesianos).

La segunda dimensión de la teoría de la acción de Parsons es que considera la educación formal como una parte y no la única del proceso de socialización y, por consiguiente, la vincula a la socialización familiar y a la educación no formal e informal, sea próxima o telemática: esto es absolutamente decisivo para la elaboración del modelo.

La novedad del tema sobre la relación entre la calidad de la educación y el afecto, en América Latina, puede colegirse de lo que ha ocurrido en Chile cuando se han privilegiado los grandes aplicativos periódicos pero se ha subestimado un análisis en profundidad del afecto:

En esta área Simce ha tenido la audacia de acometer la medición de características psicológicas, sin contar con más recursos que los de “iniciar alguna vez” esta tarea, e iniciarla en el contexto de la implementación operativa para logros, con apenas un profesional psicólogo y actualmente dos con medias jornadas. La autoridad gubernamental ha priorizado en la teoría y en la práctica la medición de logros, y actualmente el desempeño escolar, pero es menos frecuente que focalice su atención en los factores psicológicos, especialmente del área afectiva (*Revista Iberoamericana de la Educación*, No. 19, OEI, págs. 188-189).

Tabla 1.2 Nivel 2: lo construido

Dominio referencial	Referentes	Criterios	Indicadores
Estrategias pedagógicas	Interacciones maestro-estudiante estudiante-estudiante Organización del trabajo individual y colectivo Promoción de valores e identidades culturales		
Estrategias didácticas	Actividades y acciones adecuadas para los distintos aprendizajes Uso de recursos Organización de los contenidos		

Tabla 1.3 Nivel 3: lo producido

Dominio referencial	Referentes	Criterios	Indicadores
Materiales educativos			
Publicaciones de docentes y estudiantes			
Proyectos de investigación ejecutados			
Productos de redes y grupos académicos y de investigación			
Resultados de pruebas académicas			

### 1.2.3 La dimensión académica y la evaluación integral

Los estudios sobre el desarrollo del pensamiento matemático comienzan a integrar, muy recientemente, al campo de la investigación, los aspectos relacionados con la afectividad, las emociones, por el papel que desempeñan en el aprendizaje de las matemáticas. La revista *Educational Studies in Mathematics* al dedicar específicamente un número (63, 2006) para publicar diferentes investigaciones sobre estos aspectos, muestra el avance en la construcción de

marcos teóricos para explicitar los significados asociados a cada uno de estos constructos.

Para algunos investigadores, los componentes de afectividad son las creencias, las actitudes y las emociones. Otros asocian el estudio de la afectividad con la motivación por el aprendizaje. Para otros, la afectividad está relacionada con el interés, las preferencias y la autoestima. Desde la perspectiva sociocultural se explica que los factores que median en la relación cognición y emoción son el contexto social y sus prácticas. De igual manera se señala que la motivación se encuentra influida por el contexto escolar, las

normas sociales y las normas curriculares de la clase, y éstas, a su vez, influyen en las formas como el sujeto se posiciona en la clase, ya sea frente a las matemáticas, las ciencias u otras áreas.

De acuerdo con los planteamientos de Gorgorió, Prat *et al.*, el aula de clase es un escenario social, y la enseñanza y el aprendizaje son, en consecuencia, procesos sociales; el aula es un micro-contexto social y todo sujeto es un ser social. En el aula no sólo se desarrollan habilidades cognitivas sino que se desarrollan identidades sociales y culturales, así como identidades como aprendices. El carácter multicultural de un aula de matemáticas, por ejemplo, genera continuidades y discontinuidades más o menos evidentes en las acciones e interacciones entre los participantes, producidas por las diferentes interpretaciones que desarrollan los individuos a partir de un hecho, evento o norma. A las discontinuidades, Bishop (2005) las llama distancia cultural. Según Gorgorió (2006), Prat *et al.*, los individuos manifiestan diversas respuestas frente a las situaciones, que van desde la conducta disruptiva hasta la interrupción de la participación y la opción del silencio. Estas conductas son caracterizadas, arbitrariamente, como manifestaciones de comportamientos afectivos inmaduros, o de falta de interés por parte del estudiante pero, como señales que son, deberían ser susceptibles de una interpretación más profunda.

Por su parte, “la educación matemática crítica” relaciona las actitudes de un estudiante en la clase de matemáticas con el significado que le da al proceso de aprendizaje. Este significado, opina Skovsmose (1999), está asociado con lo que el estudiante espera que el aprendizaje de las matemáticas le brinde en su futuro, es decir, con su perspectiva de futuro. De acuerdo con este autor, la perspectiva de futuro es un elemento importante para entender las actitudes y el valor que los estudiantes otorgan al aprendizaje de las matemáticas, pero también la perspectiva de fu-

turo que los profesores tienen de los estudiantes a la vez puede ser un factor en pro o en contra de una enseñanza apropiada a los sujetos.

El campo de las ciencias del lenguaje quizás sea el que más haya aportado, junto con la psicología cognitiva (cfr. Bruner, Gardner), al análisis sobre cómo el ser humano evalúa sus propias acciones y las de los otros. El lenguaje es en sí mismo valoración (cfr. Bajtin) y juicio. En el uso del lenguaje no hay neutralidad; al contrario, la construcción discursiva siempre orienta ciertos puntos de vista, movilizándolo universos de creencia y representaciones diversas sobre el mundo.

La perspectiva desde el lenguaje, para abordar la constitución de un sistema integral de evaluación, se redirecciona en tres ámbitos:

1. Es necesario caracterizar el lenguaje con el cual la agencia gubernamental introduce una concepción sobre la evaluación y sobre la evaluación integral;
2. Se requiere establecer un acercamiento a los lenguajes circulantes en el contexto escolar, considerando tanto lo propiamente académico (las áreas curriculares y las posibilidades de transversalidad curricular), como lo extraacadémico (la gestión, las formas de organización de la institución y de sus actores principales: los estudiantes, los padres de familia, los directivos), y
3. Es de gran importancia hacer un balance sobre la función social de la lectura, la escritura y la interacción oral, para rastrear desde las prácticas comunicativas la manera como el saber aprendido está vinculado con el interés hacia el conocimiento y, en consecuencia, con los sentimientos y los afectos. Pero se trata de abordar la lectura y la escritura no como dos dimensiones propias de un área curricular (Lengua Castellana), sino como

dos prácticas intelectuales inherentes a la labor de los docentes y de los estudiantes en todas las áreas de estudio. El lenguaje en el contexto escolar presupone considerar la consistencia en la argumentación y en la explicación oral y escrita, como resultado de los dominios (comprensión) de los textos.

## 1.2.4 El contexto institucional y de la gestión

La calidad de una institución educativa está asociada con el plan que se traza según el propósito. Para el caso de un servicio público o un derecho, como el de la educación, habría que considerar qué tan bien está concebido el Proyecto Educativo Institucional, PEI, y si responde a los propósitos que ha establecido la sociedad para beneficiarse, en el derecho, de la educación.

En el caso de la educación escolar, ¿cumple el PEI y su infraestructura para prestar el servicio de la educación con las especificaciones deseadas para lograr los objetivos de formación de un joven que se proyecta como un ciudadano? Alcanzar una calidad conforme a unos objetivos depende de varios factores que incluyen el diseño de lo que se espera y la concepción de los procesos que el sistema debe ejecutar, el nivel de desempeño esperado de los actores, los materiales y equipos involucrados, el grado de formación de los operadores del sistema, así como de los sistemas de seguimiento y control que se establezcan para asegurar el logro de los objetivos institucionales y de la satisfacción de los beneficiarios.

En el sistema educativo el grado de compromiso que se alcance por parte de los actores en juego —como son los estudiantes, profesores, directivos, padres y administradores, órganos de gobierno escolar, organismos de dirección central— determinará en gran medida la calidad

de la formación y el desarrollo de habilidades de los beneficiarios de la acción educativa.

### 1.2.4.1 Principios rectores de la calidad de la gestión

Inicialmente la calidad se refería a las características de los productos finales y se evaluaba fundamentalmente por inspección, con el fin de verificar si el producto cumplía con unas especificaciones establecidas; el resultado era la aceptación o el rechazo, temporal o definitivo, del producto: era en su momento lo propio de la calidad en la industria y en la producción de bienes de consumo.

En su evolución, el concepto de gestión de calidad pasó del enfoque de inspección al enfoque de control estadístico, luego al de aseguramiento, hasta llegar al de gestión total de la calidad, que en una perspectiva más amplia constituye el referente para los “modelos de gestión integral para la excelencia”. Hoy en día se prefiere hablar de la “calidad de la gestión” más que de la “gestión de calidad”. Es necesario reconsiderar estas acepciones para identificar la génesis de un tema que hoy es cada vez más recurrente cuando se trata de definir la calidad de la gestión en educación. De cualquier modo, la definición de un sistema integral de la educación ha de considerar la dimensión de la gestión educativa.

Los japoneses, que a partir de la segunda guerra mundial se han destacado por sus esfuerzos y resultados para mejorar la calidad, han establecido como otro principio fundamental: el “respeto por las personas”; consideran que este principio integra otros factores clave para la gestión, como son la formación que permite dar facultades y delegar responsabilidades; reconoce la capacidad de todos y cada quien para pensar, decidir y actuar; promueve el trabajo en equipo; promueve el autocontrol; estimula y motiva a las personas; establece compensaciones justas y les hace un reconocimiento por sus logros. El respeto por

las personas es básico para lograr el compromiso y la participación para el mejoramiento de la calidad de los procesos de gestión.

Los modelos integrales de gestión tienen un gran énfasis sobre la orientación estratégica de las instituciones y su gobierno; a partir de esa visión se despliegan y consolidan los procesos de gestión cotidiana propios de la misión institucional, así como de las funciones de apoyo a la misma. Otra característica importante del modelo es la relevancia del papel de las personas, el respeto por ellas, su proyección dentro de la institución y su integración con la sociedad a la que pertenecen. De igual manera, el modelo tiene en cuenta la proyección y los impactos en su entorno inmediato, tanto social como físico, y promueve una acción positiva sobre ellos.

Actualmente, la gestión educativa está utilizando en gran medida los modelos de excelencia como referentes prácticos, que han sido establecidos como herramientas de gestión para la mejora continua de las instituciones de forma integral, orientándola a la satisfacción de los estudiantes e interesados (comunidad en general). A su vez, este tipo de modelos incluye una mirada hacia conceptos como el liderazgo, el planeamiento estratégico, la gestión académica, de los docentes, la administrativa, y da una gran importancia a los resultados de desempeño de la institución.

De la definición de los modelos de excelencia y sus respectivos enfoques organizacionales se crea la estructura de un modelo aplicable en el sector educativo, teniendo en consideración los ajustes pertinentes para pasar de uno a otro campo. Algunos de estos modelos han surgido en el marco de los reconocimientos y las exaltaciones que se propone para todos los países: son los premios a la calidad y a las innovaciones en la gestión.

## 1.2.5 El contexto sociocultural

Las encuestas son imprescindibles, pero solas no son del todo elocuentes. Sus resultados arrojan más luz si a los agregados, recomposiciones y correlaciones estadísticas, se añade la captura visual de la atmósfera de los colegios, el ir y venir, el cruce de posiciones y papeles sociales, el modo como la escuela se organiza no sólo como un currículum manifiesto u oculto sino como un libreto y un teatro. De ahí la importancia no sólo de la etnografía, que ordinariamente es escrita, sino de una etnografía que combina la escritura con la imagen, el *logos* con el *eidolon* (la imagen en movimiento, el simulacro). Además, la grafía visual permite algo así como el efecto de distanciamiento brechtiano porque al repasar los actores involucrados en la escena reparan en una actuación que por repetitiva termina por ser como el *habitus* inconsciente. El documento visual permite de esta forma re-presentar en sentido estricto, lo mismo que reflexionar en torno a nuestras actuaciones o performance pedagógicas.

Es el contexto en donde la institución se desarrolla como un organismo vivo, que fluye en unas coordenadas de espacio, tiempo y acción, y que en un sentido específico, crea la idea de ambiente de aprendizaje. En el contexto sociocultural se articulan los siguientes elementos: los espacios tanto interiores como exteriores, tales como el vecindario, el barrio, como también la escuela mirada por el barrio; el medio ambiente y la idea arquitectónica y urbanística de la institución.

La mirada etnográfica y audiovisual escudriña el afuera y el adentro de la institución escolar para ver su permeabilidad o su porosidad frente al entorno, como indicio de si es una institución total, autocontenida o abierta a la comunidad. Lo alto y lo bajo como indicio de jerarquías. Los muros o cerramientos como límite o apertura. Los no lugares de la escuela. Los espacios

iluminados no sólo por la luz ambiental sino por la presencia de energía de profesores o de estudiantes y las penumbras, los rincones tristes. La grafía, el grafiti y lo que aparece adentro y afuera en su contraste; adentro, por ejemplo, las carteleras y su diferencia entre las oficiales-institucionales y las estudiantiles. Los salones más concurridos por los jóvenes y los más evitados, lo mismo por los profesores y los directivos. Las zonas de encuentro o de desencuentro. Las huellas de presencias y ausencias, por ejemplo en las tapas de los pupitres como rastro de los que se fueron, indicios de amor, declaraciones con los signos del corazón, fórmulas para no olvidar en los exámenes, lo borrado y lo mal borrado. La grafía de los baños, ¿porno/grafía (equis ama a ye)?, ¿etno/grafía (odio a tal o cual por su tez)?, ¿ludo/grafía (amores y odios de barras bravas)?

¿Existe una disposición panóptica, una mirada periférica que controla y vigila el contorno? ¿Miradas delegadas, miradas en relevo, miradas administradas, miradas admiradas, miradas envidiosas, miradas de mal de ojo, miradas enconadas, miradas tristes, miradas agachadas, miradas vergonzantes, miradas fieras, miradas “superiores”? ¿Cómo se mueven los ojos? Las puertas y los delegados. ¿Abrir o cerrar? El oficio del *watchimán* en la sociedad colombiana. Poderes delegados, poderes incrementados, poderes potenciados en un pequeño lugar que es un gran lugar por ser el punto de entrada y de salida, de acceso o de fuga.

El investigador Marco Raúl Mejía indicaba que en Medellín un estudiante se quejaba de la escuela del siguiente modo: “Maestro, es que en nuestra escuela uno tiene que dejar los cuerpos a la entrada y sólo entran nuestras mentes”. Esta metáfora, ¿posee algún fundamento? ¿Qué diferencia hay entre los cuerpos sentados en clase y los cuerpos en el recreo? ¿Los saberes estéticos corpo-recreativos (artes, educación física, deporte) se validan en la escuela? ¿Subsiste el divorcio entre el aula y el patio como señalaba

Nicolás Buenaventura en su libro *La campana y la escuela?*

Los padres de familia, en muchos casos, digamos, las madres jefes de hogar, o las abuelas tutoras de muchos niños, no figuran en la galería de personajes de la escuela o en sus cuadros vivos, y, sin embargo, están presentes en su ausencia como los fantasmas que han marcado los *habitus* con los cuales la escuela debe luchar, ojalá amigablemente, para que ese dicho de que aprender a aprender significa aprender a desaprender adquiera un sentido amable, no inquisitivo, no hiriente para la brecha generacional que es también una brecha social (porque los hijos tienen en la escuela la oportunidad de estudiar lo que los padres no tuvieron).

### **1.2.5.1 Aproximación cualitativa para una mirada integral de la calidad**

Uno de los mayores retos de la evaluación es acceder a la realidad que existe más allá del dato obtenido por los instrumentos de indagación. En principio, una respuesta es un resultado que surge, o bien como consecuencia de procesos autónomos de reflexión-interrogación, o como reacción a una intervención externa al sujeto en el que suceden distintos procesos cognitivos y emocionales.

Una X en una casilla es la materialización (representación) de muchas operaciones, que inician en el momento mismo en que el sujeto decide acceder o no a la interrogación. El acto de preguntar-responder no sólo es la expresión de una determinada forma de pensar, sino que incluye factores asociados de carácter social, cultural y afectivo, que resultan determinantes no sólo a la hora de analizar o interpretar la información, sino que en sí mismos orientan y definen el tipo o modelo de interrogación, y el escenario espacio-temporal y metodológico en el que sucede.

Cuando un sujeto intenta una respuesta intervienen distintas lecturas del ser y de su entorno en las que se ponen en juego al menos dos estados de información (*bit*) y que en un momento determinado permiten la “mostración” de un resultado, que luego es confrontado (validado) en relación con un estado “actual” de la información y el conocimiento.

Una respuesta no sólo es un dato que hace parte de un entramado de información, sino que es además una unidad de un sistema complejo de representación, que constituye una especie de imagen, que igual puede ser mimética o diegética (no necesariamente falsa), en el sentido de correspondencia analógica con una situación real dada, o por el contrario, parte de una propuesta de creación de un mundo subjetivo capaz de aparecer con relativa autonomía dentro de condiciones distintas a las experimentadas en la realidad, y que son una expresión subjetiva individual y autónoma, o hacen parte de una especie de acuerdo tácito de comunicación entre interrogador e interrogado que conduce a la demostración de una realidad aparentemente existente. Es la típica situación maniqueísta entre la pregunta que se hace y la obtención de la respuesta que se quiere.

Existen entonces maneras de preguntar, y existen contextos distintos capaces de modificar las respuestas. Una misma pregunta con un mismo evaluador y un mismo evaluado, pero con variables de información de contexto, puede ofrecer respuestas distintas. En el caso nuestro, es posible que una información de contexto para el evaluado, en el que se le dice que la actividad es de la Universidad Nacional de Colombia y no de la Secretaría de Educación de Bogotá, puede proporcionar respuestas distintas, sobre todo cuando tienen que ver con temáticas que pongan en juego relaciones de poder, autonomía, actuar crítico o autocrítico, etc.

### 1.2.5.2 Una alternativa

Es frecuente encontrar que la mirada unidimensional del investigador-evaluador implica el abandono de un entramado de criterios, interrogantes y respuestas capaces de abordar y comprender el orden complejo de la realidad escolar. Se descuida así la posibilidad de una construcción integral, precisa y verídica de la información obtenida, toda vez que se excluyen elementos constitutivos, factores asociados, percepciones múltiples provenientes de los actores mismos del escenario escolar, o miradas de reacción de actores externos que pueden contribuir a esta idea integral con su capacidad de interacción, análisis e interpretación.

Se trata, entonces, y en primer lugar, de hacer comprender al otro (al observado) acerca de lo que se desea encontrar (por el observador), en el entendido de que se busca no sólo una respuesta completa sino un mayor nivel de comprensión. Para ello se propone descomponer la información para luego integrarla, ya no sólo en cuanto a las preguntas, sino con relación a los medios de observación e indagación. Se ha demostrado que las respuestas pueden ser más objetivas o de mayor precisión cuando se logra una fragmentación estratégica, por llamarlo así, de la información.

El grado de fragmentación puede estar dado porque:

- a) no se logran los propósitos del enunciado de una pregunta compleja, es decir, aquella que puede dividirse en dos o más preguntas simples;
- b) un mismo tema es visto y corroborado desde distintos escenarios y medios para la indagación;
- c) el propósito de la interrogación se divide, por flexibilidad y efectividad, entre instrumentos cuantitativos y cualitativos, pero complementarios;

- d) intervienen distintos puntos de vista en la indagación: el que mira, el que es mirado y el que reacciona a la interacción de miradas.

El resultado es un nivel de interpretación más confiable en el que los distintos procesos apuntan a una especie de evaluación-acción-participativa, que en sistemas de información puede equivaler a lo que se ha dado en llamar redes de información recíproca. Una pregunta que genera una respuesta con un contenido puntual conduce a nuevas preguntas que por una parte profundizan en la indagación, pero por otra extienden las respuestas mediante nexos asociativos con la pregunta inicial. La información no sólo tiende a cruzarse y corroborarse sino a extenderse y a tornarse más compleja, abriendo nuevos interrogantes que no estaban siquiera previstos en el diseño inicial.

La evaluación de la calidad de la gestión, por ejemplo, consiste sobre todo en una labor de reconstrucción, en la que es necesario integrar varias unidades de información de distinta cualidad, pero con un sentido integral. En este sentido, se propone el siguiente esquema de caracterización de las instituciones educativas, como una aproximación al concepto de mirada integral de la escuela en el que lo etnográfico se pone al servicio de la indagación escolar en distintos niveles:

- a) como instrumento de información incidental o protagónica, complementario de otros instrumentos, de comprobación o verificación de otras herramientas o aplicaciones;
- b) estudios de caso;
- c) de caracterización cualitativa de tendencias identificadas mediante otros instrumentos;
- d) los medios y la investigación de corte etnográfico.

El uso de medios para la caracterización y la indagación hace ya parte de una tradición en investigación. Se exponen aquí algunas de las metodologías elegidas para el desarrollo del trabajo. El video, como recurso descriptivo espacio-temporal y ambiental, permite:

- a) obtener información cualitativa del espacio intraescolar y extraescolar: relación institución escolar-entorno (esfera del barrio, del municipio, urbano-semi-urbano o rural);
- b) obtener información cualitativa acerca del tiempo: relación tiempo-movimiento de acuerdo con la especialidad, ritmos temporales, memoria e imaginación de los actores, percepción temporal a partir de la experiencia ambiental.

### 1.2.5.3 Modelo de caracterización de una institución escolar

El modelo tiene una intención etnográfica de orden cualitativo. El principio de considerar la institución educativa como un organismo vivo conduce a su vez a la idea de cuerpo-identidad que fluye en unas coordenadas de espacio, tiempo y acción, y que en un sentido específico crea la idea de ambiente de aprendizaje. En seguida, los elementos que deben ser tomados en cuenta.

#### Los espacios

- a) El exterior. Mirando el entorno.  
El vecindario. Una mirada al barrio. La escuela mirada por el barrio.  
Estudio poliangular de la institución educativa. Fotogenia de la mole.  
Lo abierto y lo cerrado. El adentro y el afuera.

Historia de los techos. Una mirada desde las alturas.

b) Interiores

El espacio intraescolar. Una mirada sin actores.

Lo abierto y lo cerrado.

Lo vivo y lo inerte.

El arriba y el abajo.

Las transversales y sus flujos.

La luz y su sombra.

El decorado.

Taxonomía de los espacios: autónomos, individuales, colectivos, lúdicos, de experimentación, de información, de gestión.

Mirando las huellas. Lectura de rastros, rasgos e indicios en paredes, pupitres, baños, carteleras, otros. El ser desde las ruinas.

Un análisis de rejas y puertas. Escuela o panóptico.

## Medio ambiente y puesta en escena<sup>2</sup>

a) Cuerpos y actores.

Idea corporal de la institución. Cuerpo-identidad y espejo.

Los estudiantes. Cuerpos y anticuerpos. Una caracterización.

Cuerpo docente. Caracterización.

Los otros cuerpos: administrativos y técnicos, vigilantes, personal de limpieza, servicios generales.

Padres de familia. Cuerpos ausentes. Cuerpos omnipresentes.

Cuerpo, espacio y flujo. Relaciones espacio-sujeto.

Cuerpo y fragmento. Primera aproximación a las relaciones de poder.

Cuerpos cercenados. Los efectos de la guerra y la violencia en la cotidianidad escolar.

b) El escenario vivo

Agua-aire-tierra y fuego: una aproximación a los servicios básicos.

El panel. Miradas de salones.

Limpieza y basuras. Asepsia y destrucción.

Vigilar o castigar. Roles de porteros y policías.

c) El otro medio ambiente

Medios y mediaciones. Espacio real y espacios virtuales.

La escuela que mira hacia afuera. Aula abierta, acciones y transposiciones.

El sujeto como cuerpo de caracol. Los entornos que llevamos dentro.

Interdependencias, flujos y contraflujos. La interacción de los caracoles.

d) Dimensión temporal

La institución como origen y memoria. Estado de identidad.

Lo viejo y lo nuevo. Las ruinas de ayer y de hoy.

Realidad y tiempo real. Interacciones y comunicaciones.

La comunicación en tiempo real. Construcción de estrategias comunes para la solución de problemas.

<sup>2</sup> A partir de registros fotográficos de estas huellas y del concepto de biofotografía, se generan procesos posteriores con alumnos, docentes y administrativos en los que se analizan el valor y las connotaciones de la información contenida en estos vestigios.

La interacción en procesos de aprendizaje individual y colectivo.

Tiempos *off-line*. Realidades subterráneas y alternas e institucionalidad.

Ideas de futuro. La planeación institucional. Sujeto, futuro y no futuro.

Deseo, lúdica y obligación. Tiempo libre y tiempo condenado.

Los medios como recurso de descomposición o fragmentación de la información y su posterior reconstrucción hipermedial, como garante de una mirada integral, normalmente evitan respuestas erráticas por la intervención de asociaciones referenciales establecidas por las mismas preguntas, pero además se proponen aquí para completar, confirmar o cualificar la información.

El video, el audio, la fotografía permiten el acopio de datos diversos y dispersos como fragmentos de información. Por ejemplo, a la pregunta en un cuestionario a un grupo de estudiantes acerca de si utiliza o no el laboratorio de química, se establece además una modalidad de observación videográfica (en un escenario y un tiempo distintos al de la aplicación del instrumento cuantitativo) en la que hacemos seguimiento audiovisual de cómo utilizan los laboratorios en una institución escolar (instrumento cualitativo). Una respuesta completa implica casi siempre acudir a más de una fuente y da pie para plantear un nivel más profundo de caracterización mediante el establecimiento de redes de información recíproca como ya se expuso.

Un ejemplo puede consistir en utilizar los medios y recursos de interrogación abierta para completar o protagonizar información que pueda ser contrastada con información obtenida mediante instrumentos de tipo cuantitativo. En seguida, como ejemplo, la descripción estructural de los componentes de gestión de la calidad de una institución educativa, así como unos ejes

temáticos que permiten abrir espacios hacia la indagación de carácter cualitativo.

### Gestión escolar desde lo cualitativo

La gestión escolar comprende los siguientes ejes temáticos:

- a) nivel de expectativa acerca de los logros de los estudiantes;
- b) reconocimiento de un horizonte proyectivo;
- c) grado de claridad en torno a los objetivos, conceptos y procedimientos del PEI, plan de estudio y planes de mejoramiento institucional;
- d) diversidad de escenarios para el aprendizaje;
- e) aprovechamiento de la capacidad de los docentes;
- f) disponibilidad de ambientes de aprendizaje favorables;
- g) grado de utilización y articulación pedagógica de medios y tecnologías;
- h) capacidad de proyección y planeación y grado de expectativa frente a logros futuros;
- i) ambiente favorable para la convivencia;
- j) promoción del desarrollo personal y social;
- k) preparación de los estudiantes para continuar sus estudios posecundarios o para tener buenas oportunidades laborales;
- l) articulación de acciones con los padres de familia y otras organizaciones comunitarias;
- m) modelo organizativo basado en el liderazgo claro del rector y en el trabajo en equipo;

- n) disposición de mecanismos de apoyo;
- o) uso de información para tomar decisiones;
- p) uso de los resultados de la evaluación en nuevos planes de mejoramiento.

Mediante el uso del video, se propone un registro de los cuatro escenarios de gestión de la calidad:

- a) gestión directiva;
- b) gestión académica;
- c) gestión administrativa;
- d) gestión de contexto y acción sociocultural y afectiva.

La gestión directiva se aprecia a partir de cinco aspectos: mirada estratégica, gobierno escolar, cultura institucional, ambiente escolar y relaciones interinstitucionales, en las instancias y mediante las características que se indican a continuación.

- a) El Consejo Directivo
  - mecanismos de toma de decisiones;
  - orientación académica y administrativa al establecimiento;
  - ejercicio del manual de convivencia;
  - aprobación del presupuesto de ingresos y gastos, entre otras.
- b) El rector
  - su idea de calidad educativa;
  - liderazgo y mecanismos de participación;
  - coordinación de los demás órganos del gobierno escolar;
  - relaciones con las autoridades del sistema educativo y la comunidad escolar;

- orientación de las actividades de los equipos docentes;
- relación con el Consejo Directivo.

c) Comité de convivencia

- principios rectores de convivencia y solución de conflictos;
- relaciones con el Consejo Directivo y el rector.

d) Asociación de Padres de Familia

- relación con los planes de mejoramiento institucional y el PEI;
- programas de formación de padres;
- mecanismos de elección de representantes ante el Consejo Directivo.

e) Consejo Estudiantil

- Mecanismos de participación de los representantes de los distintos grados;
- rol del Consejo Estudiantil en el Consejo Directivo.

f) El personero estudiantil

- representatividad estudiantil;
- concepto de derechos y deberes. Manual de convivencia;
- relación con el Consejo Estudiantil.

La gestión académica tiene en consideración la orientación curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula, el estímulo a la innovación y al desarrollo de experiencias significativas, y las actividades de evaluación y seguimiento. Se valoran en el Consejo Académico las propuestas pedagógicas y orientación escolar, las propuestas de mejoramiento del plan de estudios, la evaluación de las Pruebas Saber y otros escenarios, el PEI, los planes de estudio y planes de mejoramiento institucional, y la aplicación de

referentes nacionales e internacionales en torno a la calidad educativa.

La gestión administrativa tendrá en cuenta el apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física y de los recursos, la administración de servicios complementarios, el talento humano y el apoyo financiero y contable. La gestión comunitaria y la acción sociocultural y afectiva comprende la proyección a la comunidad, la participación y convivencia, el seguimiento de egresados, la aplicación de estrategias pedagógicas para el aprendizaje en y con el entorno, las relaciones con autoridades educativas del nivel local, regional y nacional, las relaciones con instancias y escenarios del orden municipal, las mediaciones sociales y culturales, y la integración de espacios escolar, contextual y mediático.

Posteriormente, los datos colectados entran en un proceso de análisis que no sólo conduce a una interpretación, sino que serán dispuestos para el diseño de un mapa de relaciones y de rutas de búsqueda que sirvan para crear y reconstruir distintos niveles de lectura acerca de la realidad observada (diseño hipermedial).

### **Miro que soy mirado**

Caracterizar la escuela desde las propias miradas, representaciones, experiencias e imaginarios de los actores sociales que se interrelacionan —en y con ella—, permite develar la identidad particular que se construye desde la cotidianidad y que define a cada institución. Los mecanismos de recolección oral de información, el acopio de material descriptivo o el uso testimonial del video a manera de espejo, se convierten en un modo de acceder a esta identidad, a la historia personal de los hablantes, a la manera en que éstos reconstruyen su pasado y a la forma en que se relacionan y construyen su realidad actual y futura.

Además de aportar distintas representaciones y miradas sobre la escuela, los hechos, los actores y los procesos que se desarrollan en su interior, permite ubicar un contexto cotidiano e informal en el que los actores no necesariamente se sentirán presionados a construir sus respuestas sobre un imaginario de “deber ser”. Algunas de las técnicas de recolección de información que hacen posible caracterizar la institución, aproximándose a diversas miradas y experiencias, y que aquí se proponen como forma complementaria a los procesos de investigación que privilegian la información cuantitativa y estadística, son:

### **Historia de vida**

La reconstrucción de cada historia de vida tiene un significado especial para el entrevistado (que se compenetra con su realidad apropiándose de sus vivencias), para el entrevistador y para el trabajo mismo, porque cada historia no plasma únicamente una vida particular, sino que puede generar el indicio de una tendencia enmarcada por una identidad de conceptos, contextos socioeconómicos, culturales y ecológicos. La historia de vida, más allá del relato, se construye desde la interacción y el diálogo con la entrevista, dando la posibilidad al investigador de precisar en los aspectos que se consideren relevantes.

De otro lado, la fotobiografía se ha planteado como otra técnica autobiográfica, que involucra la imagen como conector principal del relato del hablante. Es una técnica de recolección de datos por medio de la fotografía, en la que la persona narra fragmentos de su experiencia atendiendo a la referencialidad de la imagen y las emociones que le generan.

### **Grupos focales**

Un grupo de personas elegidas por el investigador discuten alrededor de su propia rea-

lidad y experiencia, llegando al final a unos acuerdos y conclusiones sobre una temática propuesta. Se plantea bajo el principio de complementariedad, que se asienta en la necesidad de interpretar la realidad desde diversas perspectivas.

### Observación etnográfica

Permite al investigador aproximarse a la cotidianidad de la institución para observar, describir y recrear las prácticas sociales que se desarrollan en su interior. La observación simple (el investigador trata de pasar desapercibido y registra en tiempo real los acontecimientos) tiene la ventaja de dar una información amplia, que brinda un panorama general del que muchas veces surgen nuevos cuestionamientos. La observación participante permite dirigir o intervenir en la realidad de los actores, expresa y pone en juego aquello que se quiere conocer. La observación etnográfica posibilita caracterizar una realidad no solamente teniendo en cuenta lo que los actores sociales quieren mostrar, sino lo que el observador puede evidenciar en la cotidianidad.

### Mapas de relaciones

De la observación surgen mapas de relaciones que pueden ser comparados con los que establecen los propios actores desde sus discursos y con los que se promueven desde los ámbitos institucionales, permitiendo varios niveles de análisis. La representación que hacen los actores sobre determinado aspecto de la escuela, por ejemplo, puede enriquecerse con la observación del investigador y con los métodos cuantitativos que hablen, desde otra mirada, de esa realidad representada.

La estructura social de la escuela podrá caracterizarse desde distintas miradas. Son sus

propios actores quienes proponen un mapa de relaciones y determinan el tipo de vínculo que establecen con los demás. ¿Con quién establezco una relación jerárquica?, ¿con quién configuro una red dentro de la institución?, ¿con qué nodos de la red comparto mis imaginarios?, ¿qué vínculos establezco con mis pares?, son algunas preguntas que podrían responderse directa o indirectamente mediante la investigación y la observación etnográficas, en particular lo que corresponde al análisis de las estructuras de relaciones, como determinante del comportamiento social. El reconocimiento y la interpretación de estas relaciones permiten además reconocer a la escuela como un organismo vivo, que se transforma y reconstruye a diario, y en el que los sujetos, desde una perspectiva reticular, se identifican construyendo colectivos dinámicos muchas veces no comprendidos, cuando no identificados, dentro de la realidad institucional.

### 1.3 A modo de coda

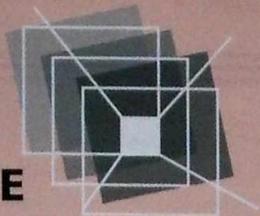
Hemos recorrido el concepto de calidad de la educación como si examináramos el mecanismo de engranaje de un reloj, pieza por pieza. La principal conclusión radica en identificar las coincidencias entre la intención de la Secretaría de Educación de Bogotá y las posiciones de la Unesco y las del equipo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia. Coincidimos en concebir la calidad de la educación como una construcción compleja, holística, con muchos factores: culturales (cómo se define la calidad de la educación en función de todos los componentes de la cultura); políticos (por qué, para qué y cómo se logra la calidad de la educación y qué papel desempeña una evaluación integral de la misma, externa e interna, cuantitativa y cualitativa); cognitivos (aprendizajes significativos, vinculados con el entorno y con

el principio de la universalidad); socioafectivos (cómo inciden el afecto o el desafecto en la formulación y ejecución de políticas, en las relaciones entre la familia, la escuela y los contextos) y la gestión (de qué modo se cambia el enfoque de una visión de gestión de calidad a uno de calidad de la gestión, con la potencia de modelos democráticos e inclusivos de participación de todos los actores).

Dichos factores están entrelazados, reaccionan los unos ante los otros, se refuerzan en sinergia y negentropía o se minimizan en entropía o pérdida de organización. A su vez, la evaluación implica el diseño de estrategias e instrumentos apropiados, cuantitativos y cualitativos. En este sentido, la mirada etnográfica por medios audiovisuales que se ha propuesto como un ejercicio intenso de introspección contribuye a decir lo que los instrumentos afinados de exploración

cuantitativa no pueden por sí mismos enunciar, o a tornar visible lo que aparece como invisible en los modos de ser, de actuar, de vivir y convivir en los espacios escolares.

La experiencia propuesta ha consultado modelos internacionales provenientes de estudios como Pisa, Timss, Tuning, Segundo Estudio de Educación Ciudadana, planteamientos desde la *Revista Iberoamericana de Educación*, lo mismo que experiencias regionales en las cuales el equipo ha sido protagonista, como es el caso de SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación; LLECE-Unesco), pero en primera instancia ha surgido como una maduración de más de una década de trabajo continuo en examinar teórica, metodológica y técnicamente los temas de calidad de la educación, la evaluación y la estimación de indicadores.

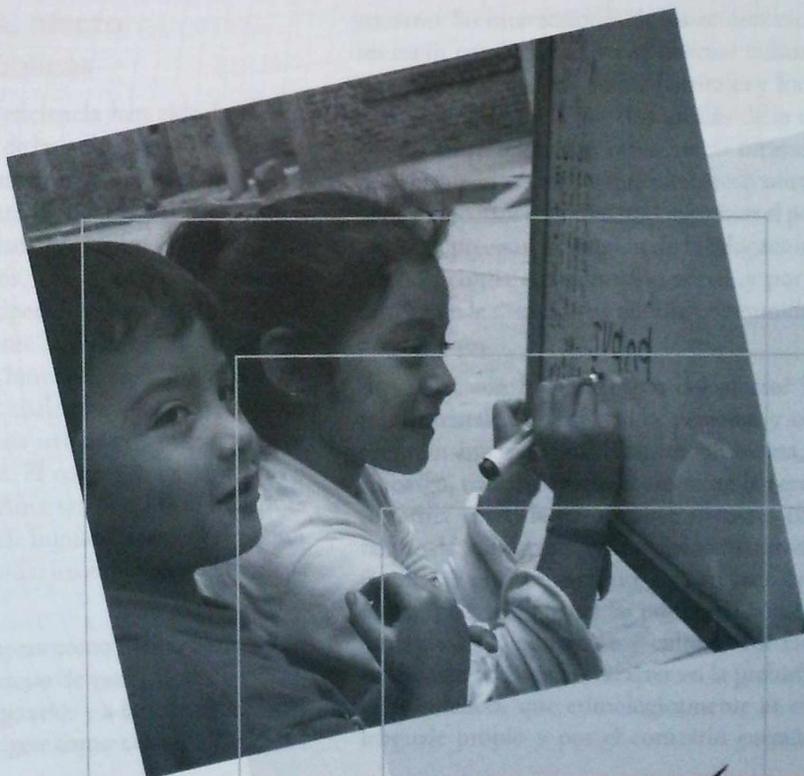


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

## 2. Dimensión socioafectiva



## 2.1 Sabiduría, afecto y políticas públicas

Eficacia y eficiencia han sido la piedra de toque de las políticas públicas y más de la educación cuando se consideran temas de cobertura o incluso del escurridizo concepto de calidad. Pero estos criterios, ciertamente necesarios, corresponden a modelos tayloristas, hoy superados. Esta unilateralidad persiste, no obstante la difusión de las nuevas teorías de capital humano, capital social y capital cultural, las cuales sin duda representan puntos de vista más refinados y útiles, aunque todavía polémicos. El concepto de *capacidades* introducido por Amartya Sen ofreció después una dimensión más humana y social, pero aun así no logró desbordar los enfoques económicos dominantes.

La escuela no opera como un gas perfecto en condiciones abstractas de vacío. Pese a su autonomía, a los imaginarios y a las construcciones sociales que la erigen como centro aislado del

entorno, las interacciones de los actores escolares están condicionadas por libretos culturales internacionales, nacionales, distritales y locales que definen la situación (los ideales de la educación en relación con otras metas últimas) y por entramados sociales que establecen normas, asignan recursos económicos, organizan el poder político, precisan la función de la educación en relación con la estratificación social, y por ella inciden en la situación de familias, comunidades e individuos.

¿Cuáles son los elementos del afecto? Dos fundamentales: comprensión personal y comprensión interpersonal. El gran problema, sin embargo, consiste en que el afecto en la persona se forma antes de constituirse el sujeto como tal, en lo que llamamos socialización radical familiar, y por consiguiente está anclado en las formas de crianza pautadas por la relación entre estratificación, educación y cultura. Por tanto, el afecto se forja como carácter en la prehistoria de la infancia, que etimológicamente es el no lenguaje propio y por el contrario entraña la

dependencia del lenguaje y del deseo de los ancestros. En otros términos, el afecto es bastante escurridizo e inefable en la persona, lo mismo que en la sociedad, la cual suele mirar el afecto como algo reservado a la vida privada cuando es constitutivo del orden social. Vigotsky indica que “la educación de las emociones es siempre, en esencia, una reeducación de las emociones” (2005:183). Es en este ámbito donde cobra plena vigencia la equivalencia dramática entre aprender a aprender y aprender a desaprenderse.

La educación o reeducación de los sentimientos, y con ello, de los afectos y desafectos, ya fue considerada por Federico Schiller, en un texto clásico (1952), como la máxima tarea de la filosofía. Por medio de la estética, incluyendo por supuesto el lenguaje, el pensamiento procura modelar la imaginación, el juego, la mimesis, el afecto, el humor, la ironía, la creatividad, de modo que el sentimiento sea razonable y la razón sea sensible. Todos sabemos hasta qué punto el sentimiento muchas veces es poco racional y expresable, y a la vez la historia de la ciencia da cuenta de cómo muchas veces una razón carente de sentimientos o de sensaciones pierde poder para comprender la realidad.

En nuestro trabajo de construcción teórica, metodológica y técnica, lo mismo que en el análisis de los instrumentos específicos de afecto aplicados a 2.352 estudiantes de grado tercero, a 3.201 de sexto (estos son iguales para ambos grados y simplificados en doce preguntas), a 1.969 de octavo, a 769 de décimo (los instrumentos de octavo y décimo son más amplios: incluyen cinco preguntas adicionales a los de primaria, cada uno con carácter más complejo, que indagaban sobre familia y pedagogía) e instrumentos a 350 profesores en los 20 colegios del estudio, se registran impresionantes transformaciones en el clima afectivo de las escuelas, si se compara con caracterizaciones etnográficas de hace una década.

Siendo el afecto personal una función de la socialización radical familiar y de la producción, organización y circulación del afecto en el sistema social en lo que Norbert Elias llama sociogénesis y psicogénesis del sujeto (Elias, 1987), la indagación de la circulación social del afecto en la escuela debería comenzar por casa, es decir por la familia, y al mismo tiempo considerar las políticas públicas nacionales o municipales como productoras de afectos o de desafectos, antes de pasar por la indagación de la escuela, que se sitúa como bisagra en ese campo intermediario complejo entre la familia y la sociedad.

Es imposible, casi, abordar mediante encuestas el clima afectivo de los hogares. Pero algo se puede derivar de la relación de los estudiantes con sus familias. Si en los instrumentos a grados tercero y sexto las preguntas sobre familia son pocas, porque la sensibilidad infantil es risueña o evade afrontar los problemas familiares, inefables en el niño o niña, caracterizados por lo que Freud denominó latencia (una especie de hibernación de las pasiones), en los instrumentos a estudiantes de grados octavo y décimo son más pródigos en preguntas sobre el entorno familiar, porque la edad es propicia a la sinceridad, a veces exagerada, frente a la familia, de la cual toma distancia.

## 2.2 La habilidad afectiva de los(as) estudiantes

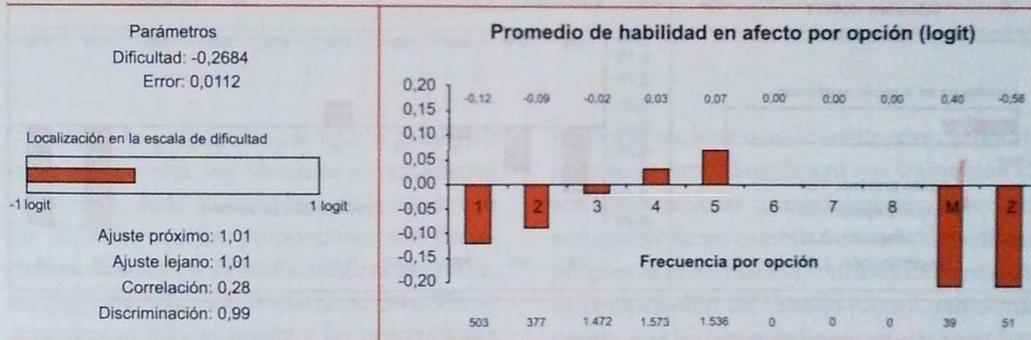
En el gráfico 2.1 se condensan los resultados de relación intra e interpersonal en los grados tercero y sexto. En ellas se puede realizar la doble lectura, tanto por frecuencia (teoría clásica y estadística descriptiva) –indicada en forma numérica en la base de cada cuadro, debajo de cada barra–, como por el modelo de Rasch (teoría de respuesta al ítem), expresado como columna que si se sitúa por debajo de la horizontal del cero expresa valores negativos de habilidad afectiva

o si se ubica arriba de la horizontal del cero arroja valores positivos de habilidad afectiva. El literal M significa respuesta múltiple y el Z ausencia de respuesta. A diferencia del análisis por frecuencias, el modelo de Rasch permite elaborar un índice de habilidad afectiva, porque considera no sólo una respuesta frente a un ítem sino el conjunto de respuestas de un sujeto frente a todos los ítems que responde y frente a todas las respuestas de los estudiantes a todos los ítems. Ofrece por ello la ventaja de una consistencia.

Comencemos, sin embargo, por la estadística descriptiva. Por razones de economía de espacio, nos limitamos al análisis de la respuesta a la pregunta por la relación intrapersonal, en el ítem 12: si el niño o niña se considera nada feliz o muy feliz, pasando por dos grados intermedios en los dos polos y uno de indiferencia en la mitad. El 60,85% señala que su vida es muy feliz. Si a ello se suma el 30,75% de quienes responden que es feliz, se alcanza una proporción impresionante (91,6%) de niños y niñas de grados tercero y sexto con el indicador de felicidad propia.

**Gráfico 2.1 Indicadores de ítems de desarrollo socioafectivo, (grados tercero y sexto)**

**Ítem 09 Tus relaciones con los demás estudiantes son por lo general**  
1: muy tensas; 2: tensas; 3: pasables; 4: cordiales; 5: muy cordiales



**Ítem 10 Tus relaciones con los profesores son por lo general**  
1: muy distantes; 2: distantes; 3: regulares; 4: cálidas; 5: muy cálidas

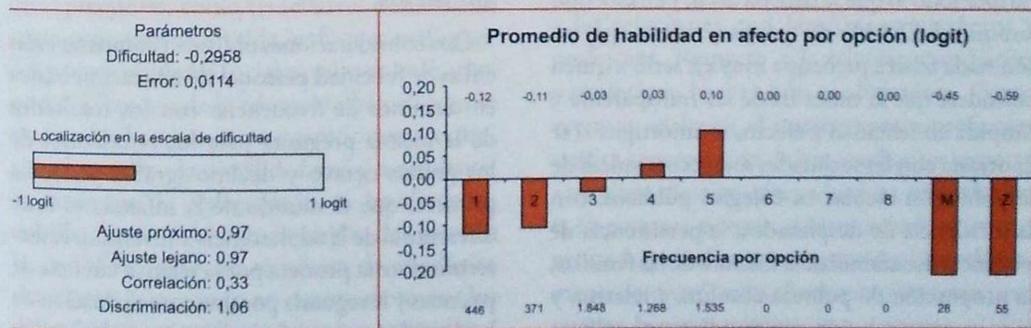
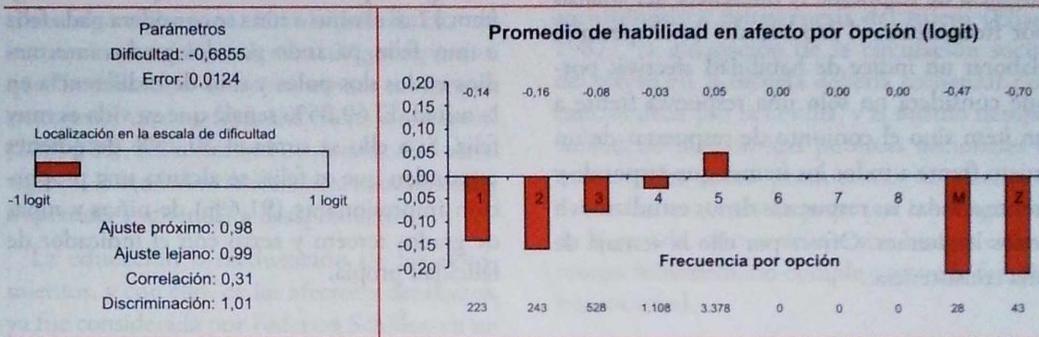
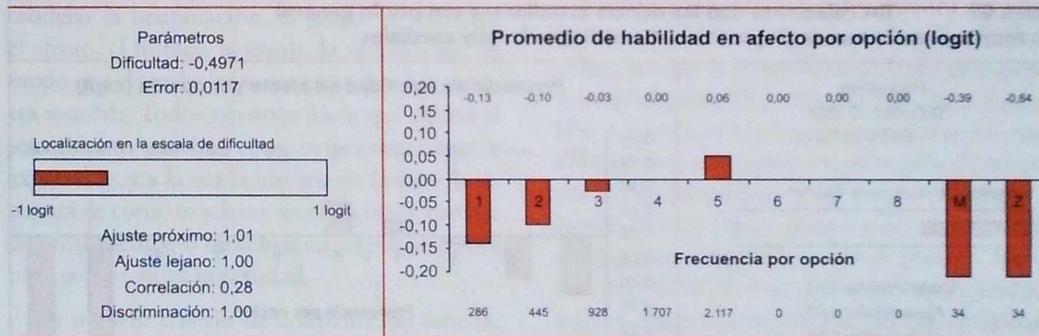


Gráfico 2.1 Indicadores de ítems de desarrollo socioafectivo, (grados tercero y sexto, cont.)

**Ítem 11 Tus relaciones con tu familia son por lo general**  
**1: muy difíciles; 2: difíciles; 3: pasables; 4: cordiales; 5: muy cordiales**



**Ítem 12 En general piensas que tu vida es**  
**1: muy difícil; 2: difícil; 3: pasable; 4: feliz; 5: muy feliz**



Por razones obvias, la estadística por sí misma no dice todo lo que se debería decir, y en este caso aunque el 12,93% de quienes indican que no son nada felices preocupa muy en serio a quien considere que la niñez ha de ser transparente y límpida en felicidad y afecto, se amortigua si se contrasta con las realidades socioeconómicas de la población escolar en colegios públicos, con la incidencia de desplazados, la persistencia de violencia intrafamiliar, la fractura de las familias, la proporción de pobreza absoluta y relativa, y si se juzga en relación con estudios etnográficos

de la escuela no tan distantes como los de hace una década.

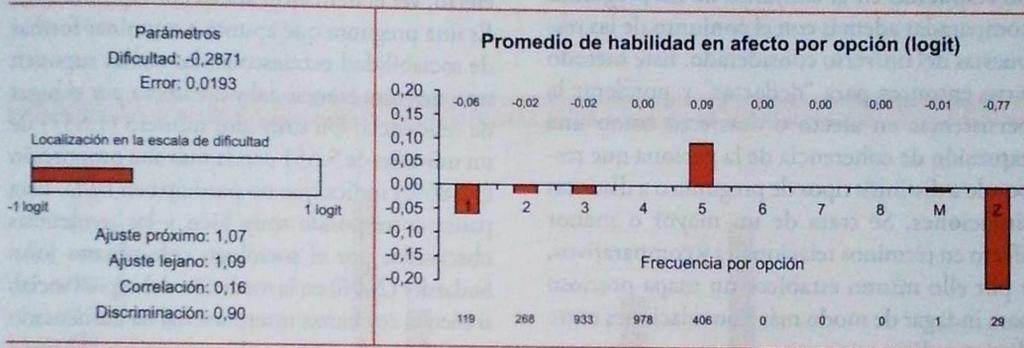
Dos consideraciones obligan a comparar estas cifras de felicidad personal de educación básica en términos de frecuencias con los resultados de la misma pregunta para los estudiantes de los grados octavo y décimo (gráfico 2.2). La primera, que el mundo de la infancia es muy diferente al de la adolescencia y juventud, caracterizándose la primera por la relativa latencia de pasiones y la segunda por una autoafirmación de la identidad acompañada de crisis con la familia,

los mayores y las instituciones en general. La segunda, que los problemas psicopedagógicos de la enseñanza a jóvenes y del aprendizaje, son

por estas razones mucho más complejos y los dispositivos de comprensión menos elaborados en esta etapa.

**Gráfico 2.2 Indicadores de ítems de desarrollo socioafectivo (grados octavo y décimo)**

**Ítem 0017 Tu vida en general es**  
1: muy difícil; 2: difícil; 3: pasable; 4: feliz; 5: muy feliz



Aunque la proporción de feliz o muy feliz sigue siendo alta, en términos de estadística descriptiva, dado lo complejo de la edad, con un 50,80%, aquí las proporciones son decrecientes: sólo un 14,90% se considera muy feliz, un 35,90% feliz, un importante 34,25% se considera ni feliz ni infeliz y las proporciones de infelicidad aumentan al 14,20%. Estas estadísticas por supuesto ameritan compararse con otras preguntas, como las relativas a la relación entre expectativas de vida, enfoques pedagógicos y oportunidades sociales, porque indicarían que, a diferencia de la educación básica, aquí se marcan las brechas entre aspiraciones y restricciones sociales a la movilidad social ascendente, en tanto que la pedagogía no se ha aliado en debida forma a la comprensión del mundo juvenil. Con todo, en términos de estadística descriptiva y tomando en cuenta de nuevo los diagnósticos etnográficos sobre la juventud rea-

lizados desde hace más de veinte años, se podría indicar sin temor a equívocos que la situación ha tendido a mejorar sustancialmente, aunque es susceptible de un cambio más radical mediante programas de formación continua en estrategias de comprensión del mundo juvenil, tanto más cuanto que las investigaciones en este tema han progresado notablemente.

Este análisis descriptivo podría extenderse a las relaciones con familia, compañeros y profesores. Respecto a la relación estudiantes y profesores, la situación es alentadora. Como veremos adelante, el instrumento a profesores ratifica la percepción de los estudiantes respecto a un clima afectivo adecuado. Esta reafirmación es importante porque, si bien en todo el instrumento hay tendencia a responder a "lo políticamente correcto", estos chequeos, como otros que pueden hacerse, minimizan ese riesgo.

Otro modo de controlar la tendencia a responder en términos de “lo políticamente correcto”, es decir, lo que el estudiante contesta porque sabe que se espera social e institucionalmente que responda de una determinada forma, es precisamente el método Rasch porque no importa para la elaboración del indicador de “habilidad afectiva” la frecuencia de una o varias preguntas, sino la consistencia de las respuestas en el conjunto de las preguntas comparadas además con el conjunto de las respuestas del universo considerado. Este método sirve entonces para “deflactar” y ponderar la persistencia en afecto o desafecto como una expresión de coherencia de la persona que responde a distintos tipos de pregunta o a distintas situaciones. Se trata de un mayor o menor afecto en términos relacionales y comparativos, y por ello mismo establece un mapa precioso para indagar de modo más fino relaciones entre distintas dimensiones.

Para volver al mismo ejemplo de las cuatro preguntas, ordenadas las respuestas a ellas en términos de Rasch y, por ende, en la captura de tipologías que redundan en mostrar a lo largo de muchas preguntas los mismos rasgos de afecto o desafecto, las respuestas adquieren otra dimensión, para lo cual volveremos al cuadro de la percepción de felicidad o infelicidad personal y lo compararemos con los índices de habilidad afectiva en relación con otros temas, como son la participación en organizaciones comunitarias (capital social), pregunta número tres; el uso del tiempo libre, pregunta número cuatro; la asociación o disociación de amistades intraescolares y extraescolares, pregunta número cinco; las expectativas respecto a los oficios futuros, pregunta número seis; el gusto o la afinidad por áreas del saber, pregunta número siete; y pregunta octava: de quiénes aprende el niño o la niña los asuntos más importantes de la vida. Aunque podríamos hacer esta comparación para todos los grados, nos situaremos

por economía de espacio e interpretación en los grados tercero y sexto. Recordemos una vez más que se trata de mostrar las virtudes heurísticas de los conceptos, las metodologías y las técnicas.

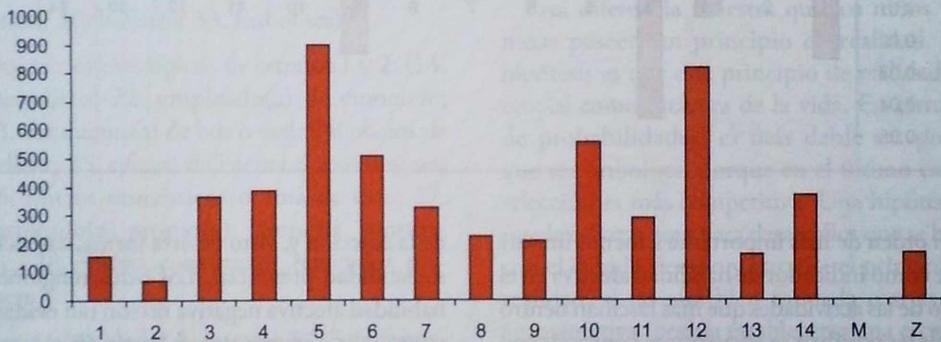
La pregunta tercera indaga por la participación de niños y niñas en organizaciones barriales. Enfoca de este modo la vinculación del niño o niña con el capital social de la comunidad (para el efecto, ver el ítem en el anexo correspondiente). Es una pregunta que apunta a examinar formas de sociabilidad extraescolar, las cuales suponen una apertura emocional y un afecto por el lugar de residencia. Un muy alto número (1.857) de un universo de 5.651 con la más alta proporción (32,86%) indica que no participa en nada. Esta pauta corresponde muy bien a las tendencias observadas por el sociólogo colombiano John Sudarsky (2006) en la medición del capital social: si bien la confianza interpersonal ha aumentado en una década, resume el investigador, el capital social se mantiene estancado en niveles muy bajos, arriesgando, indica el autor, a configurar una sociedad de individuos sin lazos sociales. 1.148 niños y niñas, un 20,31%, participan muy poco; 1.341, equivalente al 23,73% responden que ni poco ni mucho; 635, igual al 11,23%, lo hacen mucho; 527 que representan el 9,32% lo hacen con mucha frecuencia; no responden 7 y 36 marcaron varias respuestas.

Este es un caso que ilustra la diferencia entre frecuencias y habilidad afectiva. Quienes lo participan poco, se sitúan en el grado cero (la horizontal) y quienes nunca lo hacen, que son la mayoría, muestran la más baja habilidad afectiva ( $-0,8$ ), mientras quienes lo hacen con frecuencia se sitúan significativamente por encima con un  $0,8$ , superado por supuesto por quienes participan muy activamente, que alcanzan un importante indicador de habilidad afectiva de  $0,11$ . De este modo se podría colegir que la mayor frecuencia de felicidad propia que observamos, lo mismo que de las mayores

frecuencias de trato amable con pares, familia y profesores, no se corresponden necesariamente en todos los casos con la habilidad afectiva, porque para el caso es probable que muchos del 53% que participa poco o nada probablemente respondieron en términos de felicidad propia y de trato cordial en las dos posibilidades positivas, pero como el modelo Rasch pondera los rendimientos totales, este resultado, junto a otros, disminuye la habilidad afectiva.

Lo mismo se puede corroborar en la pregunta número cuatro en el instrumento de los grados tercero y sexto, que indaga por el uso del tiempo libre, con catorce posibilidades de respuesta según actividad y tres respuestas para examinar la gradación entre gusto, mayor gusto y fascinación (gráfico 2.3). Por razones de economía de espacio y de tiempo, nos limitamos a examinar la actividad que más fascina, tanto en términos de frecuencia como en función del modelo Rasch.

Gráfico 2.3. Frecuencia de respuesta por opción en el ítem 4.3 para grados tercero y sexto



El numeral 1 es salir a pasear por el barrio, el 2, por la localidad, el 3, por la ciudad, el 4, ver televisión, el 5, practicar deportes, el 6, estudiar, el 7, ir a la iglesia, el 8, conversar con padres y familiares, el 9, ir a las ciclo rutas, el 10, ir a cine, el 11, organizar el cuarto y hacer tareas, el 12, ir a fiestas, el 13, participar en las tareas de la casa, la cocina, el 14, ir a bibliotecas o a museos.

Estas actividades podrían agruparse a su vez para el análisis en cinco categorías:

**Primera:** recreación urbana (1. barrio; 2. localidad; 3. ciudad);

**Segunda:** recreación telemática (4. ver televisión; 10. ir a cine;

**Tercera:** recreación deportiva (5. practicar deportes; 9. ir a ciclorrutas);

**Cuarta:** recreación tipo *nerd* (6. estudiar; 7. ir a la iglesia; 8. conversar con tus padres y familiares; 11. organizar tu cuarto y hacer tareas; 13. participar en las tareas de la casa, la cocina; 14. ir a bibliotecas o a museos);

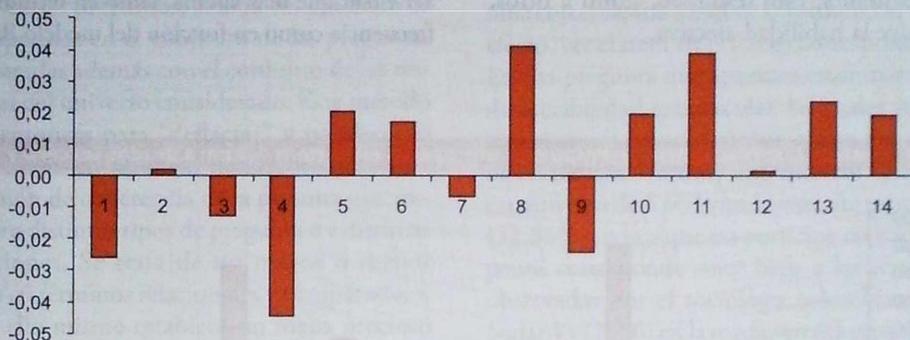
**Quinta:** recreación festiva (12. ir a fiestas).

La hipótesis al formular la pregunta y al organizar las respuestas se encaminaba a indicar que el numeral 4 representaría el mayor índice de afecto, pese a que su frecuencia no es tan alta como por ejemplo respecto a la recreación festiva o la recreación deportiva. A la vez, se suponía que

quienes indicaban que la actividad más fascinante consistía en ver televisión exhibirían niveles bajos de habilidad afectiva, no porque la televisión sea condenable, sino porque allí hay un indicio de vacío de relaciones interpersonales presenciales.

Aunque no agrupamos estas categorías según la forma indicada, el resultado en términos de Rasch confirma las hipótesis en los ítems respectivos (gráfico 2.4).

Gráfico 2.4 Promedio de habilidad por opción en el ítem 4.3 para grados tercero y sexto



En orden de más importante a menos importante como indicador de habilidad afectiva en el rango de las actividades que más fascinan dentro de valores positivos se encuentran: conversar con los padres y familiares (P. 8); organizar el cuarto y hacer tareas (P. 11); participar en las tareas de la casa, la cocina (P. 13); practicar deportes (P. 5); ir a cine (P. 10); ir a bibliotecas o a museos (P. 14); estudiar (P. 6); y con los valores más bajos aunque positivos, ir a fiestas (respuesta que atraía la mayor frecuencia) y salir a pasear por la localidad.

Entre los índices más negativos de habilidad afectiva se encuentra el ver televisión (P. 4), tanto más cuanto que por la formulación de la pregunta misma se infiere que esta preferencia (actividad que más me fascina) ha obligado a descartar otras trece posibilidades, por lo que se puede sospechar que allí habría algo del orden

de la adicción y, visto de otra forma, carencia de sociabilidad presencial. Los otros renglones de habilidad afectiva negativa no son tan evidentes, como salir a pasear por el barrio (P. 1), salir a pasear por la ciudad (P. 3), ir a la iglesia (P. 7) o ir a las ciclo rutas (P. 9), pero si se toman las respuestas en la lógica del modelo Rasch, esto significaría que niños y niñas con mayor habilidad afectiva en el conjunto de respuestas prefieren las actividades señaladas arriba a estas otras.

La pregunta número cinco indaga por la concordancia entre amigos de colegio que al mismo tiempo son los del barrio. Aunque las diferencias no son tan altas como en la pregunta anterior en términos del modelo Rasch, cuando los amigos del barrio son los mismos del colegio existe mayor habilidad afectiva, más cero punto cero dos, aproximadamente, que cuando no sucede, menos cero punto cero tres.

La siguiente pregunta, la sexta, arroja contrastes más nítidos, resultados muy importantes y en algunos casos sorprendentes. Es un ítem que explora las expectativas de los niños y niñas ofreciendo 33 opciones laborales más una pregunta dirigida a señalar un oficio no indicado. Estas opciones podrían agruparse en:

**Primera:** seguridad (1. policía; 2. bombero; 9. militar; 15. vigilante).

**Segunda:** guerrillero (10).

**Tercero:** campesino (3).

**Cuarto:** recreación (12. deportista; 13. cantante; 16. modelo; 20. actor o actriz de televisión; 30. bailarín; 33. futbolista).

**Quinto:** oficios típicos de estratos 1 y 2: (14. mensajero; 22. empleado(a) de comercio; 23. conductor(a) de bus o taxi; 24. oficios de belleza; 25. oficios de cocina o restaurantes; 26. oficios domésticos o ama de casa; 27. empleado(a) propio(a), latonería, pintura, etc.; 28. obrero, constructor, reparador, plomero).

**Sexto:** actividades de estratos 3 (17. enfermero; 29. auxiliar de vuelo o azafata).

**Séptimo:** profesiones eclesiásticas y liberales (18. sacerdote o monja; 5. legislador; 6. abogado; 7. médico; 8. ingeniero; 31. artista, escultor(a), pintor(a); 32. piloto).

**Octavo:** profesiones académicas (21. maestro(a) de primaria; 11. científico; 19. profesor universitario).

**Noveno:** empresario (4).

**Décimo:** ninguno.

Los niños y niñas debían indicar tres intensidades: 6.1 oficio que te gustaría desempeñar, 6.2 oficio que más te gustaría desempeñar y 6.3 oficio que más te fascinaría desempeñar. Aunque la gradación es importante en términos de consistencia, discriminación de oficios y quizás

cálculo personal que distingue lo que es posible y pasable de lo que es ideal pero poco probable, aquí nos concentramos en las respuestas a 6.3, porque en ellas el niño o la niña involucra toda su esperanza y afecto. No obstante, insistimos, la importancia de la gradación se muestra por ejemplo, en la 6.1, en la que poco menos de 800 estudiantes indican como mayor preferencia ser policía que, no obstante, en el modelo Rasch, entraña una habilidad afectiva levemente negativa, mientras que, como se verá, en la respuesta agrupada por frecuencia cuando se pregunta la actividad que más fascina es desplazada por la mayor opción de ser futbolista.

Esta diferencia muestra que los niños y las niñas poseen un principio de realidad. Una hipótesis es que este principio de realidad será crucial como bitácora de la vida. En términos de probabilidades, es más dable ser policía que ser futbolista, porque en el último caso la selección es más competitiva. Una hipótesis se puede esbozar aquí para desarrollos que se harán con el debido tiempo y espacio: el principio de realidad, si no está bien fundada o si es sólo aproximativa (podría establecerse una escala de tres gradaciones y la de la relación policía futbolista estaría entre la mitad y la superior) puede fácilmente tornarse en sentimiento de fatalidad en la adolescencia y en la juventud en los grados octavo y décimo, cuando la diferencia entre los oficios ideales y aun los oficios más pasables se estrellan contra esa muralla de impedimentos para estudiantes de estratos 1, 2 y hasta 3 en la proximidad de la salida al mundo fuera del colegio. Ello explicaría por qué las frecuencias de felicidad personal y de trato interpersonal, lo mismo que las habilidades afectivas, descienden en estos niveles.

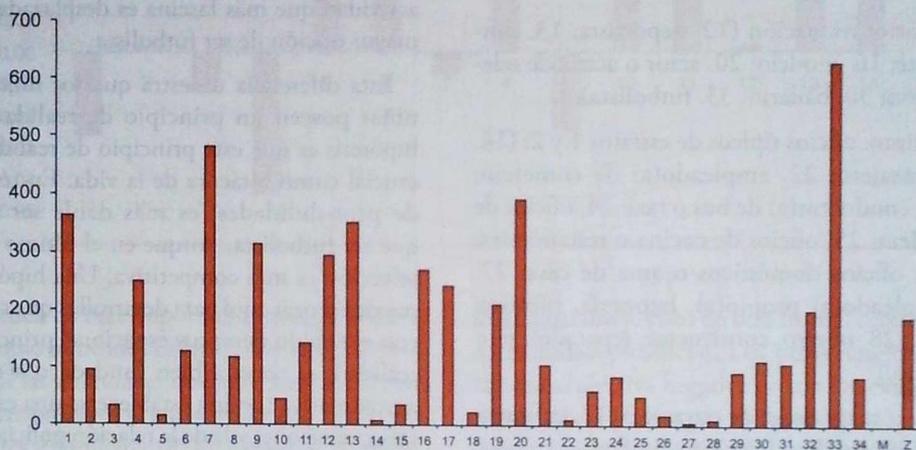
La hipótesis previa a la organización y a la lectura de los resultados apuntaba a que la habilidad afectiva guardaría esta escala de menor a mayor: los que quieren ser guerrilleros tendrían el menor grado de afecto. Los que quieren

seguir la rutina de los padres (categorías 1, 3, 5) o los imaginarios sociales para la redención espectacular de la pobreza en una sociedad que da mucha importancia a la recreación (categoría 4), tendrían menor potencial de afecto (habilidad de afecto) que, en orden ascendente, las

categorías sexta, séptima, novena y, sobre todo, octava.

El gráfico 2.5 describe las frecuencias, que en esta ocasión no agrupamos en los diez numerales, aunque sigan siendo el punto principal de referencia.

Gráfico 2.5 Frecuencia de respuesta por opción en el ítem 6.3 para grados tercero y sexto



Como se indicó, los niños se inclinan más por el ideal de ser futbolista, categoría que junto con la 20, actor o actriz de televisión, la 13, cantante, la 12, deportista, la 16, modelo, atrae a la mayoría en la categoría de recreación. Supongamos que esto es un indicador de demanda de oficios que es percibida por una administración municipal que mediante canales comunitarios crea una oportunidad de realización en medios de comunicación y recreación, partiendo de su engarce con actividades audiovisuales en el colegio. Esta sería una política que respondería a formar en la escuela en la vida activa.

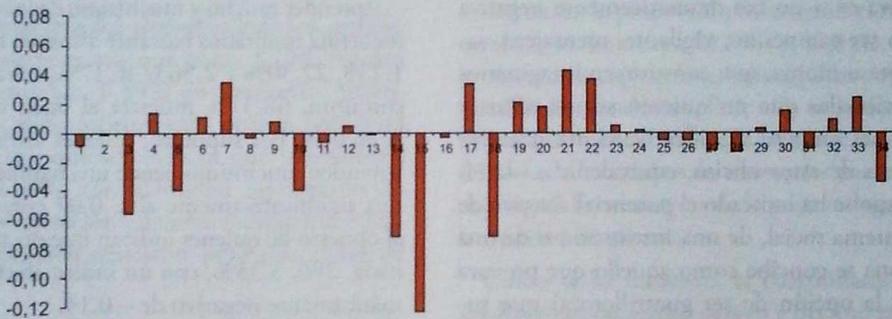
Los oficios de seguridad —en especial, policía y vigilante y en menor medida bombero— también sobresalen en términos de frecuencia. Por supuesto, es de modo conspicuo baja la preferencia por campesino, frente por ejemplo a la frecuencia del deseo de ser empresario. Nuestra relación con el campo por desgracia se ha tornado social y políticamente negativa, y cambiarla, que no depende de la escuela sino de la resolución del conflicto, sería crucial por ejemplo en la perspectiva de ciudad región con valoración de los entornos campesinos. La bajísima marcación en los oficios de vigilante y de mensajero significa

que niños y niñas se distancian de lo que fueran oficios muy recurrentes de sus padres y abuelos y constituyeran los imaginarios del destino de un bachiller hace algún tiempo.

Sin entrar en más diferenciaciones, es necesario detenerse en la categoría de guerrillero (10).

Aunque la frecuencia es menor a cincuenta, no deja de ser inquietante. Cuando examinemos las respuestas con el modelo Rasch, a renglón seguido, hallaremos una correlación importantísima (gráfico 6).

Gráfico 2.6 Promedio de habilidad por opción en el ítem 6.3 para grados tercero y sexto



De nuevo, la mayor habilidad de afecto no corresponde a las frecuencias. La más alta la poseen quienes escogen el oficio 2.1 maestro(a) de primaria, oficio que de todas maneras presenta una frecuencia muy interesante con un poco menos de 400 niños y niñas que encuentran fascinante esta vocación; el número es con todo menos de la mitad de la opción de ser futbolista. Esta calibración es decisiva: niños y niñas se identifican con maestras y maestros suyos. Esta preferencia es además una buena medida de lo que se ha indicado: así como hay potencial afectivo de las personas y potencial afectivo del sistema social en términos de diseño de políticas públicas justas, equitativa y libres, así hay instituciones con

mayor o menor potencial y habilidad afectiva: la educación es por excelencia la expresión en quintaesencia del afecto social.

En la habilidad de afecto positiva siguen en su orden ser empleado(a) de comercio, inclinación que no sólo traduce un principio de realidad según la demanda ocupacional (el crecimiento de los hipermercados es hoy conspicuo), sino el interés por un oficio de mucha sociabilidad, en el cual, como se sabe, el mostrarse afectuoso frente a los clientes es quizás la condición más importante para ejercerlo.

Por obvias razones, lo mismo aplica a la actividad de enfermero o enfermera, que es un oficio

de sensibilidad y de cuidado, lo mismo que de la habilidad afectiva del médico(a) que le sigue, aunque aquí cabría indicar que los que quieren ser enfermeros o enfermeras tienen junto a la habilidad afectiva un mayor principio de realidad que aquellos o aquellas que quieren ser médicos o médicas, carrera costosa si es en universidades privadas, de difícil acceso si son públicas y en cualquier caso de muy larga duración y por tanto de tardío rendimiento.

Un resultado merece consideración especial. Aunque la frecuencia de la opción de ser guerrillero es, como se ha dicho, baja, la habilidad afectiva es si no tan dramáticamente negativa como ser campesino, vigilante, mensajero, sacerdote o monja, que constituyen imaginarios tradicionales que no quieren seguir niños y niñas, es empero significativamente negativa después de estos oficios, equivalente a  $-0.04$ . Si como se ha indicado el potencial afectivo de un sistema social, de una institución o de una persona se concibe como aquello que procura vida, la opción de ser guerrillero(a) que supuestamente se escoge por amor a los pobres a quienes se dice querer redimir de la pobreza, los modos de ejercer esta actividad implican la negación de la vida.

La séptima pregunta en los cuestionarios de grados tercero y octavo indaga por el gusto o disgusto frente a siete áreas del saber: 1. lenguaje; 2. matemáticas; 3. ciencias; 4. sociales; 5. artes; 6. educación física; 7. informática. El niño o niña debe responder a cuatro ordenamientos: 1. asignatura de la clase que más detestas; 2. asignatura de la clase que no te gusta; 3. asignatura de la clase que te gusta; 4. asignatura de la clase que te fascina. De nuevo, las cuatro gradaciones desde antipatía hasta simpatía son importantes para el análisis, pero por las razones ya mencionadas se privilegia la respuesta en frecuencias y en habilidad de afecto de la cuatro, "asignatura de la clase que te fascina".

Antes de analizar los resultados de la séptima pregunta, incluimos junto a las tablas la respuesta a la pregunta octava. Esta se formula así: ¿Dónde aprendiste los asuntos más importantes para tu vida? Y en siete respuestas que niños y niñas deben responder con opciones de nada frecuente, poco frecuente, ni mucho ni poco, frecuente y muy frecuente se pregunta por: 1. de los profesores; 2. de la calle; 3. de la familia; 4. de los amigos y amigas; 5. de los novios o novias (digamos que es una pregunta incorrecta para niños y niñas de grados tercero y sexto); 6. de la radio; 7. de la televisión.

Aprender mucho y muchísimo de los profesores arroja resultados bastante altos: en su orden 1.238, 22,30% y 2.563, 46,17%, cifra que en conjunto, 68,37% muestra el buen clima de la escuela. Por supuesto, quienes afirman que aprenden muchísimo tienen una habilidad afectiva significativamente alta: 0,07 con relación al opuesto de quienes indican que no aprenden nada, 296, 5,33%, con un índice afectivo dramáticamente negativo de  $-0,14$ .

En cambio, la mayor frecuencia de quienes responden a si aprenden de la calle corresponde a quienes indican que allí no aprenden nada, con 2.900, 52%, frente a quienes dicen que aprenden mucho de ella, 298, 5,36%. Pero en este caso, esta última cifra que corresponde al error estadístico arroja una habilidad afectiva muy significativa de más 0,12, frente al cero de la mayoría. Este es el caso de una respuesta que atrae a contestar a lo "políticamente correcto": que la calle no enseña nada, que niños y niñas no son "callejeros", pero que revela una negación a un aprendizaje básico como es la vida de la ciudad en la cotidianidad. Quienes indican que aprenden muchísimo de la familia son la mayoría, 3.422, 61,64%, frente a los que indican que no aprenden nada, 178, 3,20%, y, por supuesto, la diferencia en habilidad es apreciable.

Cuando se pierde la conexión con la familia, así sea como referente de constitución crítica, hay tendencia al “desastre”, que en su etimología es pérdida de referencia a los astros. Y es en esta proporción baja, a la que se suman los 195 que dicen que poco y los 411 que indican que nada, en conjunto 784, 14,12%, donde el problema pedagógico es a la vez un tremendo problema social y, por ende, las soluciones no dependen únicamente de la institución escolar porque sería irresponsabilidad endosarle una solución para la cual ella sola no basta, sino de una solidaridad enfocada en el cuidado social a esa proporción preocupante.

A la pregunta del aprendizaje de los amigos, la mayoría responde que poco, 1.128, regular, 1.393, mucho, 1.392, en conjunto 3.016, 54,33%, pero quienes más poseen habilidad afectiva son quienes indican que muchísimo, 731, 13,16%, con habilidad significativa de 0,15, por oposición a quienes indican que nada, una proporción semejante pero con índice de -0,09.

La mayoría dice que no aprende nada de los novios o novias, 2.449, 44,11%, frente a quienes dicen que muchísimo, 553, 9,96%, pero registran habilidad ligeramente negativa, 0,02, frente a éstos que alcanzan un muy alto 0,15.

Aprender de la radio revela habilidades muy positivas, 0,17 en la máxima categoría, lo mismo que ver televisión, 0,13. Lo que no indica que cuando se señalan las preferencias de fin de semana por ver televisión como actividad principal no muestren una habilidad afectiva negativa presumiblemente por la adicción telemática, pero sí en este caso presumiblemente corregida por el buen ver televisión, que significa escoger y limitar.

Un tema interesante como cierre del análisis de los grados tercero y sexto: la proporción de niños en tercero y sexto es de 2.018, 50,76%, frente a 48,80% de niñas. El resto corresponde

a 22 que no responden o a 2 que marcan ambos sexos, cifras que no se puede tomar a la ligera. La habilidad afectiva es, como podría suponerse, ligeramente mayor para las mujeres, 0,01 frente a los hombres, -0,01, algo que más allá del feminismo responde a la relación con la familia como ámbito de afecto. Pero en esta proporción se indica que algo pasa: las estadísticas demográficas del último censo indican que la proporción de mujeres es mayor que la de los hombres. ¿Significa esto que hay una menor matrícula de las mujeres en educación primaria? Allí hay un tema de preocupación. Justamente, porque sucede lo opuesto en grados octavo y décimo, en los cuales la proporción de mujeres es mayor que la de los hombres: 53,65% y 46,04%. ¿Hay problemas de captura estadística? ¿O las políticas de subsidio tienden a influir más en la decisión de inscribir a los niños que a las niñas, con preferencia de las madres de reservarlas para tareas del hogar? Este asunto vale la pena indagar por la equidad de género.

Como se ha indicado, el cuestionario para adolescentes de grados octavo y décimo es más prolijo tanto en temas de familia, como pedagógicos. El ítem 0031 explora disputas con mayores por falta de comprensión. Quienes indican que poco, 881, muy poco, 917, o regular, 560, son la mayoría, en conjunto 2.358, 86,24%, algo que suena a respuesta “políticamente correcta” y poco probable, a diferencia de 222 que indican que hay tensiones frecuentes y de 80 muy frecuentes, para una proporción de 11,04% con habilidades de afecto muy superiores de 0,09, en ambos casos frente a quienes responden que nada o poco, -0,03 y -0,01. La lucha por el reconocimiento es propia del paso de la adolescencia a la juventud.

Algo semejante ocurre respecto a la frecuencia de asistir a disputas de los mayores por falta de dinero. Se diría, si se atiende a las mayores respuestas de nada frecuente, 924, poco frecuente, 824, y regular, 459, para una suma de 2.207 y

una proporción de 80,72%, que la vida familiar transcurre sin afanes y tensiones numerarios, cuando sabemos por experiencias y observaciones que esto no es así. No obstante, la tendencia a marcar lo “políticamente correcto” no podría sostenerse del todo en el vacío, como en la anterior o en las siguientes respuestas, pues no se sostendría si la situación de pobreza no hubiera mejorado en los últimos siete años en Bogotá. Quienes responden con mucho, 345, o muchísimo, 111, muestran no sólo una habilidad afectiva muy positiva, de 0,08 y de 0,15, sino también, y esto es, cabe destacarlo, un principio de realidad importantísimo para encuadrar su vida sin ilusiones.

No podemos detenernos como quisiéramos en otras respuestas, como disputas padres e hijos por incompreensión (ítem 0033), por falta de rendimiento escolar (ítem 0034), por amistades o noviazgos (ítem 0035), con hermanos (ítem 0036), con vecinos (ítem 0037), pero indicamos que la pauta de frecuencia, habilidad afectiva y principio de realidad es consistente.

Importa sí señalar que las respuestas al modo como se resuelven los conflictos, por castigo ejemplar (ítem 0042), disciplina (0043), por diálogo (ítem 0044), por el silencio (0045), por la distancia (ítem 0046), la separación (ítem 0047) recogen frecuencias de nada frecuente y poco frecuente que quizás estudios etnográficos mostrarían como “piadosas” o “edificantes”, no siendo realistas. La negación del conflicto suele ser un problema de la ética de los(as) colombianos(as). Aquí hay un problema grave de expresión de las diferencias y de principio de realidad. Gabriel Restrepo ha remitido al arquetipo de la Urbanidad de Manuel Antonio Carreño estos imaginarios, que en una ética de etiqueta y en una moral de moralina, sin plaza y sin cama, constituyen un nudo gordiano de analfabetismo emocional colectivo, porque este síntoma abarca a todos los estratos. De hecho, quienes responden que son frecuentes

o muy frecuentes, que aquí y allá no pasan de 12%, poseen mayor habilidad afectiva, una que, insistamos, se apareja con un importante principio de realidad, porque sólo admitiendo y reconociendo el problema se puede encontrar una solución.

En cambio, a la pregunta de qué tan lejos llegará con relación a los padres (ítem 0009), la inmensa mayoría responde que mucho, 908, y muchísimo más lejos, 1.393, para un total de 2.301, un altísimo 84,16%, siendo esta respuesta un indicador crucial de los cambios en la estratificación social de la ciudad capital. Sin duda, esta respuesta se relaciona con el ítem 0012 que pregunta por el grado de satisfacción con el colegio; 1.000 responden que mucho y 281 que muchísimo, en conjunto 46,85%, ambos con habilidad afectiva positiva de 0,05 y de altísima de 0,15 para la minoría que expresa inmensa satisfacción. Un 42,31% tiene una opinión regular y sólo un 8,08%, sorprendente por su poco peso, indica que poco o nada, poseyendo habilidades afectivas muy negativas, tal vez las peores en el conjunto, de - 0,10 y - 0,18. El resultado merece un aplauso para profesores y profesoras y, por supuesto, para la administración de la educación en Bogotá. Si se retornara una década, las respuestas serían quizás opuestas. De nuevo, insistimos, se trata de un cambio casi que milagroso, extraordinario y poco reparado porque la ciudad no se ha visto desde la escuela.

Los catorce ítems, del 0101 al 10014, indagan por el valor concedido a áreas y materias de conocimiento, ya no juzgadas por disgusto o fascinación, sino por escala Lickert con respuestas de ningún valor, poco valor, regular valor, mucho, muchísimo. El análisis de estas respuestas es crucial para el cruce de potencial afectivo y potencial cognoscitivo y habilidades afectivas y habilidades cognoscitivas. Tomemos tan sólo un ejemplo, dado que estas respuestas serán consideradas en la parte cognoscitiva. La

respuesta al ítem 0105 pregunta por el valor de la filosofía. La frecuencia de mucho y muchísimo es menor en conjunto que la de matemática (986, 36,06%, frente a 1.786, 65,32%), y lo mismo podría decirse ante las frecuencias de física, química, biología, ciencias sociales, pero la habilidad afectiva de quienes marcan filosofía es la más alta y de modo muy pronunciado: 0,11 y 0,17. Esto indica dos asuntos: que en una sociedad donde el sentido naufraga y más en estratos 1 y 2, la filosofía es un saber crucial para saber ser y saber vivir en contexto, pero además, que la filosofía ha sabido posicionarse como discurso práctico relacionado con la constitución ética de la subjetividad y de la ciudadanía, algo muy esperanzador.

Los resultados anteriores pueden contrastarse con la respuesta a los catorce ítems, 0111 a 1114, que preguntan por la habilidad del profesor para motivar a los estudiantes: de nuevo y de una forma singular, la habilidad afectiva relacionada con la habilidad pedagógica de los(as) profesores(as) de filosofía es la más alta y en un grado superlativo de 0,13 para mucho y 0,19 para muchísimo, tal vez la cifra mayor de toda el instrumento para habilidad afectiva. La correspondencia entre habilidad afectiva y habilidad pedagógica oscila en los demás casos (excepto en una pregunta irregular, las lenguas aborígenes que, según intuimos, no hacen parte del currículo, pero que Gabriel Restrepo incluyó en el instrumento más como señal para establecerla que como respuesta posible) entre 0,8 y 0,15.

A la vez, los ítems 1113 a 0139 preguntan por el valor que estudiantes conceden a los modos de enseñanza. La batería sirve para indagar de modo fino el cruce de la habilidad afectiva de los estudiantes con la habilidad didáctica de profesores y profesoras. Los resultados sirven para cruzar habilidad afectiva, habilidad pedagógica y habilidad didáctica, tal como estas dos son percibidas por los(as) estudiantes.

Las frecuencias son en orden de mayor a menor las siguientes, sumando marcaciones de mucho y muchísimo y descartando regular, poco y muy poco. Entre paréntesis se señala un orden distinto según la más alta habilidad afectiva:

**Emplear el humor y ser buena gente:** 2.040, 74,61% (puesto último entre nueve en habilidades afectivas 0,02 y 0,06).

**Disciplina y cumplimento:** 1.811, 66,23% (sexto puesto con 0,03 y 0,10).

**Alianza de teoría y práctica:** 1.743, 63,75% (séptimo puesto con 0,03 y 0,08).

**Conocimiento del estudiante:** 1.712, 62,61% (quinto puesto con 0,02 y 0,10).

**Ejemplos cotidianos:** 1.691, 61,85% (cuarto puesto con 0,03 y 0,11).

**Uso de medios:** 1.667, 60,97% (octavo puesto con 0,04 y 0,7).

**Investigación:** 1.587, 58,04% (tercer puesto con 0,04 y 0,12).

**Contexto urbano:** 1.454, 53,18% (segundo puesto con 0,07 y 0,12).

**Clases magistrales:** 1.189, 43,48% (primer puesto entre nueve con 0,11 y 0,12).

Las mayores articulaciones entre habilidad afectiva y percepción de habilidad didáctica ofrecen el perfil del buen maestro con este ordenamiento: excelentes clases magistrales que se refieran al contexto urbano y promuevan la investigación, usando como estímulo ejemplos cotidianos y con buen conocimiento de los estudiantes, exigen disciplina y cumplimento, alían la teoría con la práctica, usan medios y emplean el humor y la bonhomía.

Podría resultar sorprendente que la clase magistral predomine como pedagogía y didáctica, pero aquí su uso se potencia por la mistagogía (tal como la definimos, referencia a contextos y a ejemplos para descubrir en lo ordinario lo

extraordinario) y con psicagogía (conocimiento del estudiante). Una conclusión excepcional: los estudiantes no fetichizan ni el uso de medios, ni los dispositivos de humor, de seguro si no lo asocian a las otras prioridades.

### 2.3 La perspectiva de los profesores

El cuestionario aplicado a 350 profesores contiene 19 preguntas, muchas de ellas subdivididas en preguntas específicas. Es el más extenso. El análisis se organiza en esta ocasión con examen de frecuencias, aunque también podría ensayarse por el modelo Rasch en el futuro. Los resultados dispuestos en formato Excel fueron pasados al programa SPSS 13.0 de Windows para organizar los gráficos de porcentajes, que suman más de 80 y que están a disposición de quienes quieran consultarlos. Aquí se resumen los resultados en forma panorámica, punteando el análisis en términos de concordancia o discordancia con la percepción de los y las estudiantes.

A la pregunta primera, profesión a la que pertenece o se formó, la mayoría marcó respuestas múltiples, lo cual indica que por razones como el escalafón y por el mismo interés profesional, los maestros y maestras han combinado su vocación inicial con diplomados, especializaciones y maestrías en distintos campos. Se descarta un análisis de ubicación de maestros(as) por los 14 agrupamientos del saber, porque se cruzan la respuesta de la primera formación con las formaciones en áreas distintas. Tendría que hacerse a través del examen de las respuestas de los 35 profesores(as) escogidos al azar para verificar la consistencia estadística, pero este ejercicio sería quizás irrelevante. Lo que se puede afirmar con seguridad es que ésta es una apertura crucial desde el punto de vista del potencial de una enseñanza integral y de comprensión de la importancia de la enseñanza en campos distintos al disciplinar, como se corrobora en las respuestas

a la pregunta número 15 por el valor que maestros y maestras conceden a distintas áreas de la enseñanza.

En efecto, los porcentajes de valoración muy positiva del lenguaje (la respuesta incluye cinco opciones, de ningún valor, poco, regular, mucho y muchísimo) son de 84,2%; de lenguas extranjeras de 43,8% como alta y de 43,8 como muy alta; de matemáticas alta incluye al 14,6% y muy alta al 73,9%; filosofía alta en 34,1% y muy alta al 29,5%; añadamos que a tenor de las respuestas de los estudiantes marcadamente favorables a la enseñanza filosófica, no se explica que la valoración en el rango de muy alto de la materia entre profesores sea relativamente baja o que el porcentaje de valor regular llegue al 16%; podría decirse que filósofos y filósofas han tenido más éxito en convencer a estudiantes que a sus colegas. El caso es semejante al de ética y valores, que tiene valoración alta de 33,8% y muy alta de 26,4%. En cambio la enseñanza de la religión recoge un entusiasmo de 84,2% como altísimo, sorprendente en colegios públicos, pero comprensible cuando los mismos profesores responden en la pregunta 17, sub-pregunta 8, a las dificultades para establecer una relación cordial con los estudiantes causada por la crisis de valores que registra una marca de 24,9% de incidencia alta y de 47,9% de altísima. Sin negar la importancia de la educación religiosa, con enfoques pluralistas y crítico-históricos, lo que el observador se pregunta es por qué la educación en ética y valores no ha suplido ese faltante: la respuesta apuntaría a una enseñanza de lo "políticamente correcto", lo que es edificante o piadoso, sin tener en cuenta el conocimiento crítico. De nuevo, en este asunto seguimos a la sombra de Manuel Antonio Carreño.

Más preocupante es el disparate de apreciación de maestros y maestras frente a la física, la más dura de las ciencias, dada su relación con la habilidad afectiva de los estudiantes, porque no recibe un claro entusiasmo con una valo-

ración como regular de 34,7%, de alta con un 36,7% y de muy alta con 36,7%: aquí hay un campo de trabajo para los físicos académicos, si se quiere atraer vocaciones tan necesarias a esa disciplina. Por contraste, la química recibe una adhesión de 28,7% como alta y de 55,6% como muy alta, todavía mayor en el caso de la biología, con 24,1% de alta y 64,8% de muy alta. Emparejar la valoración y la integración de las distintas áreas de la ciencia, mostrando su continuidad, aparece como una tarea estratégica, dado el valor cognoscitivo y la habilidad afectiva que encierran, lo mismo que su relación con la tecnología y en general con la formación de la ciudadanía en los valores de la ciencia, que coinciden en muchísima correlación con los valores de la democracia: experimento, pregunta, duda, principio de realidad, contrastación, medida, ley. Precisamente, y en forma en apariencia paradójica, una buena formación en valores es una formación rigurosa en la física como ciencia.

Del mismo modo que la física, las ciencias sociales arrojan resultados dispares, de 34,4% con valor de alto y de 36,7% muy alto. Como hemos insistido, no es extraño que el núcleo central del saber académico se comporte de manera similar, pese a que, como se ha indicado, allí se encuentra la mayor habilidad afectiva y también la clave del potencial cognoscitivo.

Mayor entusiasmo despiertan las tecnologías, con 24,1% y 64,8% en alto y altísimo valor: recordemos que el manejo de las tecnologías no es prioridad de los y las estudiantes con didáctica asociada a la alta habilidad afectiva. De modo típico, las artes suscitan interés con un 25,2% y 59,3% y la educación física, con un 25,2% y 61,0%.

Incluso por los resultados que aquí apreciamos apenas en perspectiva general y con todas las limitaciones señaladas, estaríamos dispuestos a pensar que la dinámica interdisciplinar de maestros y maestras de educación básica primaria y

secundaria es más intensa que en la educación superior, todavía muy afincada en epicentros disciplinares, aunque por supuesto menos profunda en términos de dominio del saber. Parte de estas dinámicas abiertas a la valoración de las distintas áreas del saber derivan de la insistencia en la educación integral, en la articulación de los Proyectos Educativos Institucionales y en los proyectos de aula.

Una serie de preguntas indaga por el clima afectivo en la escuela tal como es percibido por docentes. La pregunta séptima lo hace en forma directa en general (relaciones con directivos, colegas y estudiantes): los resultados concuerdan con el clima de satisfacción reportado por estudiantes, aunque la satisfacción no es tan entusiasta: apenas 0,9% y 5,4% indican que el clima es muy malo y malo; 33,5% afirma que es regular; un importante 49,3% afirma que es bueno y apenas 7,2% que es excelente.

Profesores(as) de grados primeros perciben en la pregunta 18 que son bien valorados por grados avanzados, con valor calificado de importante en 36,7% y muy importante de 45,6%. A la vez, las relaciones entre profesores antiguos y nuevos (pregunta 18) son percibidas como cordiales en 58,5% y muy cordiales 11,5%. Estas frecuencias, aunque susceptibles de mejora, principalmente en la segunda, indican que hay buen trato en las jerarquías de grado y de generación.

Estas percepciones directas del clima escolar son corroboradas por respuestas a preguntas en torno a la percepción del valor de la educación y a las relaciones con las políticas de educación, aunque aquí se registran matices para tener en cuenta en la formulación de políticas. La segunda pregunta del cuestionario explora la valoración del oficio del maestro en el pasado (un siglo), en el presente (una década) y en el futuro, discriminada en los tres casos por escala Lickert en cinco rangos. Existe nostalgia por una

supuesta valoración alta del magisterio en un pasado lejano, pues 34,7% registra muy alta y 36,1% responde con muy alta. El optimismo del presente es relativamente moderado: 50,4% indica que regular, 28,4% señala alta y sólo 2,6% afirma que muy alta. De nuevo se puede concluir que aquí hay un campo de acción de política educativa estratégico en exaltación de la figura del maestro(a) en su labor pedagógica. Ello se infiere también de la pregunta por la esperanza de mejor valoración en el futuro: 21,2% cree que será alta y 22,6% que será muy alta, aunque aquí la polarización con baja, 11,7%, muy baja, 18,9%, y regular, 16,6% es preocupante como indicio de ponderación de maestros y maestras sobre la valoración de su oficio en el futuro. No obstante, cuando se pregunta a profesores por su percepción de la confianza en el papel de la educación como factor de cambio individual (pregunta tercera), los valores de alto y muy alto arrojan resultados alentadores: 47,0% y 21,5%.

El juicio sobre las políticas educativas es benigno. La pregunta sexta explora las relaciones con el Cadel en la integración de políticas comunitarias y educativas. El 47% las estima buenas y el 21,5% excelentes, con lo cual se indica que está funcionando la descentralización pedagógica como aproximación a problemas de las localidades. El juicio sobre las políticas de la Secretaría es considerado por un 47,3% como bueno y por un 12,3% como excelente en la pregunta número cuatro. Con relación a políticas específicas de la Secretaría de Educación, el programa de escuela y nutrición escolar es juzgado como bueno por un importante 60,5% y como muy alto por 22,3%. La política de infraestructura se lleva las palmas de los maestros con un 41,5% de alto y con un 42,7% de muy alto. La relación escuela-ciudad-escuela no es tan impresionante, pero sus resultados son apreciables: 47,6% la califica de buena y 17,5% de excelente. La política de formación conti-

nua capta porcentajes de aprobación de buena de 37,5% y de muy buena de 37,8%, aunque 37,5% la califica de regular, abriendo el campo para una prioridad de política educativa. Las pruebas comprender son juzgadas por 46,4% como regulares, por un 32,1% como buenas, porcentaje no despreciable, pero por apenas con un 4,6% como excelentes. Y según lo que esperábamos, la mejora de las condiciones del maestro(a) muestran caminos de intervención necesarios: 9,7% indica que muy mala, 21,8% dice que mala, 37,5% responde que pasable, 21,2% la señala como buena y apenas 5,4% la califica como excelente.

Ahora nos ocuparemos de las respuestas atinentes a problemas psicopedagógicos y didácticos. La pregunta octava explora la percepción de problemas que causan conflictos en la escuela. La relación padres y colegio apenas preocupa con frecuente a 12,9% y con muy frecuente a 1,1%: respuestas muy positivas que obedecen en buena medida a que los maestros y maestras valoran en la pregunta novena, rubro uno, las reuniones con padres y madres de familia como altas en 26,9% y muy altas en 43,8%: maestros y maestras ejercen su pedagogía más allá del aula. La relación de estudiantes y profesores preocupa apenas a 21,5% que la califica con tensión frecuente y 4,9% como muy frecuente. Los índices de tensiones entre estudiantes y profesores han mejorado sensiblemente, pero en cambio 40,1% y 33,2% estiman que son frecuentes o muy frecuentes los problemas en la relación de estudiantes entre sí, a diferencia de la relación entre maestros donde 35% y 34,4% que indican que son nada frecuentes y poco frecuentes los roces entre ellos. Semejantes valores se presentan en la relación profesores y directivos, 41,8% y 32,7%; en la relación colegio y Cadel, con 38,1% y 71,6%; en la relación colegio y políticas distritales, 38,1% y 33,5%; y en la relación colegio y políticas nacionales, 33,8% y 26,1%.

La pregunta décima alude a la percepción de maestros(as) sobre las causas que afectan el rendimiento y la disciplina de los estudiantes. A la familia se imputa un 36,7% de responsabilidad alta y uno de 53,3% de altísima. Esta imputación sirve para deflactar las respuestas “políticamente correctas” de estudiantes sobre sus buenas relaciones con la familia, pero también para exaltar la labor de maestros y maestras en el cuidado de la relación pedagógica extendida al ámbito familiar. Al ambiente del barrio se le imputan 47,3% y 34,7% de responsabilidades altas y muy altas, lo mismo que a las amistades por fuera de la escuela de estudiantes, con 47% y 39,8%. La televisión se percibe como responsable en 35,5% y en 37,2%, mientras que la influencia de la radio se juzga más benigna, con apenas 23,5% y 11,2% de imputaciones negativas o muy negativas.

¿Qué hacen maestros y maestras para contrarrestar estos factores negativos? La pregunta novena explora estrategias. Como hemos indicado, multiplican las reuniones con padres y madres de familia. Valoran el conocimiento de la localidad como alto en un 35% y muy alto en 27,8%. Se preocupan en forma alta, 29,2%, y en modo altísimo, 45,8%, por conocer las condiciones de vida de estudiantes; buscan apoyo del Cadel valorado en 31,2% y 26,9%, como alto o muy alto; conceden valor al capital social de la localidad en registros de 31,8% y 20,6%, cifras muy apreciables, y valoran el capital cultural público de bibliotecas urbanas y locales en 19,5% y 36,1%.

Profesores(as) dicen conocer el uso de tiempo libre de los estudiantes (pregunta 11) poco, 24,1%, regular, 36,7%, mucho, 30,4% y muchísimo, 1,7%.

A los maestros(as) no se les puede pedir potencia de Superman. Por ello, la pregunta 17 indaga por el reconocimiento de dificultades para entablar relaciones más cordiales con estudiantes.

No extraña que el número de estudiantes por aula sea una barrera reconocida como alta por 19,2% o altísima por el mismo por un 58,7%. La televisión no se ve con mayor impedimento, salvo por 25,8% que la califica como alta y 19,8% como muy alta. En cambio, de nuevo las condiciones familiares son vistas como dificultad por un 32,1% como alta y 41,3% como altísima. A la pregunta que indica “no fuimos muy bien formados para comprender la psicología del niño(a) y las culturas juveniles”, sólo responde que hay fallas allí un 22,3% como alta y apenas 9,5% como muy alta. Una proporción un poco mayor atribuye problemas en magnitud alta, 22,9%, y muy alta, 16,3%, a la indisciplina de estudiantes y en magnitudes mayores a la importancia que estudiantes dan a amistades o noviazgos como impedimento de atención: 28,9% y 25,2%. Importantísima admisión que revela un grado de honestidad de maestros(as) y de principio de realidad y autoevaluación es la confesión de que “a veces pienso que los problemas se generan por una falla en nuestros enfoques pedagógicos”, que recibe adhesión de alta de 28,9% y altísima de 25,2%, abriendo allí un espacio para una política de formación continua. Como se ha afirmado, maestros(as) imputan a una crisis de valores las dificultades pedagógicas en un 24,9% que la califican de alta y 47,9% de altísima.

La pregunta 19 ausculta estrategias pedagógicas y didácticas, y por tanto es piedra de toque para confrontar con la habilidad afectiva de estudiantes en la percepción del maestro ideal. Recordemos la percepción de habilidad didáctica percibida por estudiantes con alta habilidad afectiva: las mayores articulaciones entre habilidad afectiva y percepción de habilidad didáctica ofrecen el perfil del buen maestro con este ordenamiento: excelentes clases magistrales que se refieran al contexto urbano y promueven la investigación, usando como estímulo ejemplos cotidianos y con buen conocimiento de los

estudiantes, exigen disciplina y cumplimiento, alían la teoría con la práctica, usan medios y emplean el humor y la bonhomía.

¿Cómo se ordenan a la vez las prioridades pedagógico-didácticas de profesores frente a estos rangos? La clase magistral es valorada como regular por 37,5%, alta por 18,3%, altísima por 2,3%. Asignar trabajos de investigación a los estudiantes recibe una adhesión de alta de 46,4% y de altísima con 26,9%; qué se comprende por investigar, lo veremos adelante. Conocer al estudiante para guiarlo como persona acusa un 47,3% de alta valoración y apenas 6% de altísima. Utilizar ejemplos de la vida cotidiana es estimado como alto por 48,1% y altísimo por 6,3%. Tomar el contexto como texto de enseñanza recibe 47% de alta y apenas 5,7% de altísimo. La perspectiva constructivista de realimentar teoría y práctica se califica con un importante 60,5% como positiva y apenas 6,3% como muy positiva. El uso intensivo de medios acoge el 33,5% con valor alto y el numeroso 46,7% que lo ve como estrategia didáctica altísima.

Es obvio que estas prioridades no corresponden del todo a las habilidades pedagógicas y didácticas percibidas por estudiantes con alta habilidad afectiva. Por ejemplo, aquí la fascinación por los medios es enorme, allá baja; aquí la clase magistral es relativamente devaluada, allá es el primer factor, por supuesto no por sí solo, sino acompañado de contexto, vida cotidiana, conocimiento del estudiante, que aquí cobran valores regulares. La brecha no es tremenda y es salvable por mejores enfoques de formación continua.

Ello se hace más evidente cuando se indaga por el concepto y las funciones de la investigación (pregunta trece). Obtener mejor información sobre las áreas atrae a la mayoría, 46,7% que la estiman alta y 42,1% altísima. Pero sabemos que información no es formación y que la infor-

mación en investigación cobra sentido cuando se sabe para qué se usa. Aquí hay un campo inmenso de trabajo, como hemos sugerido, con investigación pertinente (local y contextual) y relevante (códigos universales). La función de la investigación como insumo didáctico también encanta a un 44,1% con valor alto y 42,1% con altísimo. Investigación de contextos como textos también suscita interés, un 42,1% la pondera alta y un 40,1% altísima. Lo mismo ocurre con el ideal de realizar investigación básica y aplicada a través de los años, con registros de 47,0% y 39,5% y con la función de la investigación como elemento para motivar a la propia investigación de los(as) estudiantes, con 30,9% de alto valor y un crucial 60,7% con altísimo.

Es obvio que la disposición de maestros y maestras hacia la pedagogía, la didáctica y la investigación es en términos generales muy positiva, aunque susceptible de mejorar, puesto que se trata ante todo de un ideal. Sin embargo, un programa de formación continua debe apurar los pasos para que estos ideales se tornen rutina creativa.

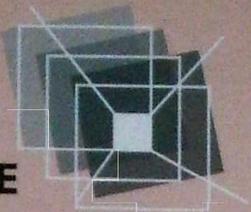
Dicha política puede apoyarse en los resultados de la pregunta doce, que dice: "En el oficio docente la relación entre creatividad y rutina es casi siempre tensa. Señale la importancia que usted concede a las siguientes estrategias para aumentar la creatividad y contrarrestar la rutina". La estrategia alternar docencia y administración no es tan fascinante como pudiera pensarse: es importante para 31,8% y muy importante para apenas 3,7%. En cambio la formación continua atrae a 34,1% con alta y a 55,6% con altísima. La autoevaluación también es alta, 40,1% y altísima, 48,7%: en lo fundamental, se ha consolidado una cultura de evaluación. Podría decirse que las resistencias a la evaluación son más por el enfoque que por el concepto. Realizar más estudios formales corrobora nuestra apreciación sobre el deseo de los maestros de aprender a aprender en forma continua, pues es valorado

como alto por 41,8% y altísimo por 37,2%. Proponer nuevas pedagogías también interesa mucho a 39% y muchísimo a 47,3%. Los traslados de grado o colegio apenas se ven como solución buena por 18,6% o muy buena por 7,7%. Por obvias razones, la intensidad del descanso atrae a 36,7% que la estiman importante y a un 23,5% que la juzgan muy importante: opiniones apreciables que justifican una política de bienestar recreativo de maestros y maestras (clubes de profesores, deportes, excursiones colectivas). De nuevo, proponer proyectos de

investigación entusiasma a 41,3% y encanta todavía más a 43,8%.

Estos horizontes explican por qué el clima de afecto en las escuelas ha cambiado radicalmente y por qué la educación constituye una buena esperanza, justo en la víspera de la conmemoración del bicentenario de la independencia, el 20 de julio de 2010, una conmemoración que resucita la idea de ágora con el cabildo abierto como significado de democracia local a través de la educación, la ciencia y la cultura.

### 3. Dimensión de la gestión

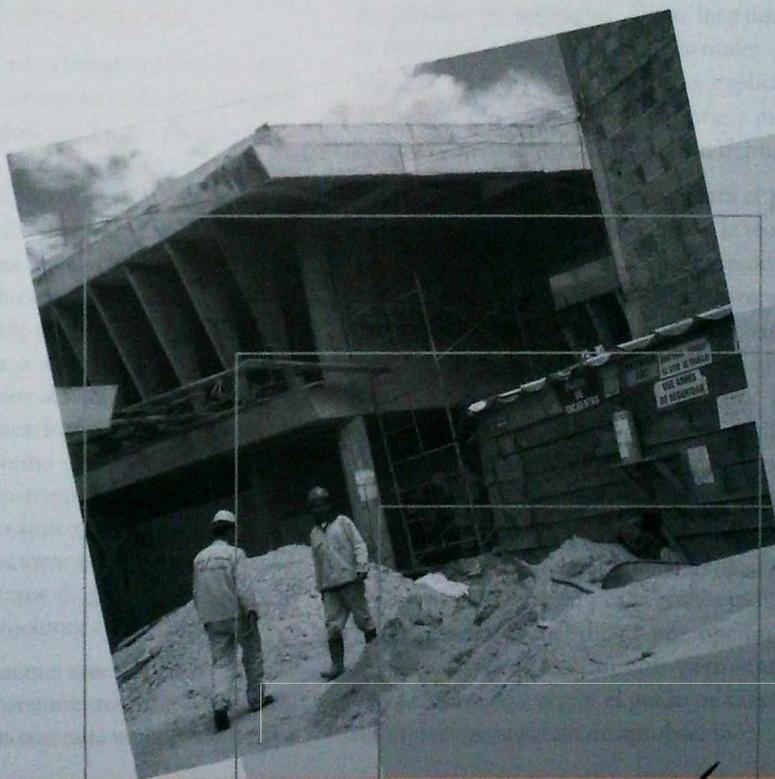


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

## 3. Dimensión de la gestión



### 3.1 Diseño metodológico

El diseño metodológico parte de la estructura conceptual y de los principios de la calidad, que fueron planteados en el marco teórico. Vale la pena recordar que la educación es un derecho que se ejerce a través de la prestación del servicio que brindan los colegios del sistema educativo. A diferencia de la producción de bienes, la calidad de los servicios es un intangible que puede ser visualizado por la experiencia o vivencia del usuario con los procesos propios del sistema. Así pues, la metodología plantea hacer una lectura y una evaluación del sistema de gestión, basadas en la aplicación de instrumentos diseñados para evidenciar el conocimiento y el carácter de la experiencia de los actores anteriormente citados, respecto a los procesos de gestión que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta este propósito, se diseñaron cuatro instrumentos que incluyeron preguntas asociadas con cada uno de los criterios

de gestión, ya señalados. Estos instrumentos se aplicaron a cinco colegios distritales que se tomaron como piloto, con el fin explícito de valorar los procedimientos y calibrar y mejorar los instrumentos para la aplicación definitiva.

La metodología que se utilizó para el procesamiento de los datos se soporta en la teoría de respuesta al ítem con un parámetro (modelo de Rasch), mediante el programa Winsteps, versión 3.63.2. Este software, entre muchas otras utilidades, genera reportes de calibración que permitieron identificar los parámetros de los ítems y de los actores, a quienes se aplicaron los instrumentos, para responder cada opción en cada ítem del instrumento. Una vez identificados y estudiados cada uno de los criterios, se procedió a analizar el gráfico general de los reportes de calibración y cada gráfica individual de promedio de habilidad por opción; esto permitió realizar los cambios pertinentes en los instrumentos, según el grado de dificultad, redundancia o criterio de aprobación.

Con base en lo anterior, se ajustaron los instrumentos, incluyendo, modificando o eliminando preguntas, haciendo énfasis en la pertinencia de las mismas en relación con los criterios de gestión, anteriormente señalados, así:

- ID03, instrumento para estudiantes de tercer grado;
- ID06, instrumento para estudiantes de sexto grado;
- ID08, instrumento para estudiantes de octavo grado;
- ID10, instrumento para estudiantes de décimo grado;
- IDPR, instrumento para profesores;
- IPAD, instrumento para administrativos.

Los instrumentos ID03 e ID06, tienen el mismo contenido y fueron aplicados a los estudiantes de educación básica primaria; de la misma manera, los instrumentos ID08 e ID10 tienen una formulación específica para su aplicación a los estudiantes de educación básica secundaria.

A partir de los instrumentos así definidos, se realizó la tabulación y análisis de la información recolectada en la aplicación definitiva. Las preguntas de los instrumentos se adecuaron en función de las características de los actores identificados para responder; por esta razón su formulación puede variar de un instrumento a otro, y en ocasiones las preguntas son únicas para un determinado actor. Con el anterior propósito se estableció una matriz que relaciona las preguntas formuladas con los actores en cada instrumento y su equivalencia.

### 3.2 Instrumentos

Un modelo de calidad en la gestión debe contemplar en su estructura, para efectos de

implementación, análisis y valoración, los siguientes aspectos generales:

- estrategia, estructura y liderazgo académico-administrativo en términos de decisión y acción institucional;
- gestión académica y desarrollo del estudiante;
- gestión administrativa y desarrollo del personal docente y administrativo;
- innovación y aprendizaje;
- contexto y relaciones con el entorno, y
- el establecimiento de índices o indicadores que faciliten el seguimiento de los planes de acción y logro de los objetivos en términos de los logros alcanzados.

El modelo aplicado permite ver qué tanto los diferentes actores conocen cómo se lleva a cabo la gestión en la institución, evaluando el proceso de formulación y apropiación del direccionamiento, así como la estructura organizacional, los principios y valores del colegio, y en particular de sus procesos de gestión. Los instrumentos pretenden hacer una estimación de la calidad de la gestión a través de los actores, es decir, una estimación de cómo ven y cómo *experimentan* (o viven) *la gestión* en sus colegios. Se pretende dar cuenta de qué tan apropiada es la gestión que se realiza; es decir, que a juicio de los actores, qué tan estructurada es o cuál es el *grado de madurez* de la gestión de los colegios en general, o de alguno en particular.

En una situación ideal, una estimación de la calidad de la gestión de cuatro (4) en la escala utilizada (1 a 4), significa una muy apropiada satisfacción de sus necesidades. Es evidente que las respuestas no indican el grado de conocimiento o habilidad sobre una materia u objeto de valoración por parte de los actores (estudiantes, profesores, directivos o administrativos), sino el grado de conocimiento sobre los *procesos de*

*gestión* o la *experiencia* o *vivencia* que los actores tienen con estos procesos.

Entonces, más que evaluar la habilidad de hacer o saber de algo, se estima el grado de conocimiento por observación o experimentación de cómo los procesos de gestión se llevan a cabo en el colegio; qué tan apropiados son los procesos y su ejecución por parte de los responsables y actores; qué tan sistemáticos y consistentes son los procesos; cuáles son los avances o retrocesos en el tiempo; qué tan divulgados, entendidos y asumidos son estos procesos por parte de todos los actores de una comunidad educativa, en este caso el grupo de colegios definidos para el proyecto.

Una manera de confirmar la estimación que los actores dan a la calidad de la gestión es a través de los resultados concretos y significativos que se obtienen como consecuencia de la gestión. Estos resultados se evalúan mediante indicadores relacionados con la planeación, ejecución, verificación y acciones de ajuste de los procesos de gestión utilizados en las instituciones (ciclo PHVA).

Si un colegio tiene establecidos procesos explícitos, si los planea y los divulga para que la comunidad los conozca y los apropie, si los aplica sistemática y consistentemente, si los tiene documentados y deja registro de su aplicación, si analiza sus resultados y su evolución, si adelanta acciones para mejorarlos, si todos los estamentos participan activamente en su aplicación y mejora, su gestión puede entonces ser calificada de buena o excelente según sea su grado de madurez, cobertura y efectividad. Por el contrario, si el colegio no tiene procesos claros y sistematizados, si el colegio no tiene documentados los procesos y no registra cómo los realiza y cuáles son los resultados que obtiene, su gestión puede ser calificada como débil e insuficiente, y probablemente le será más difícil obtener sus objetivos misionales.

### 3.3 Hipótesis preliminares

Como una aproximación a lo que se esperaría encontrar en una gestión con calidad, se enuncian a continuación algunas hipótesis preliminares de trabajo:

- En la medida en que se establezcan una orientación apropiada, un estilo de liderazgo y se genere un ambiente de participación amplio en los colegios, la gestión será efectiva y facilitará el logro de los objetivos misionales de la institución, en particular los relacionados con el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes;
- El establecimiento adecuado de planes curriculares y metodologías de aprendizaje aportan un desarrollo amplio en términos de formación integral de los estudiantes;
- El buen conocimiento y la participación por parte de los estudiantes en la formulación del horizonte institucional, de la estructura organizacional (órganos de gobierno), principios y valores, genera apropiación, crea pertenencia con la institución y favorece la formación de ciudadanos para la democracia;
- La infraestructura adoptada por los colegios genera un ambiente propicio para el desarrollo del estudiante y lo motiva a tener una actitud más positiva respecto de las actividades y procesos académicos dentro y fuera del aula;
- La participación de los estudiantes en actividades extracurriculares pone en evidencia la apropiación y el refuerzo de valores y principios institucionales;
- La buena organización de la institución genera un ambiente adecuado para el desarrollo propio de las actividades docentes y administrativas;

- La adecuada gestión y eficiencia en los trámites y servicios que presta el colegio permite que tanto docentes, estudiantes como comunidad académica creen lazos de pertenencia y credibilidad por la institución;
- En la medida en que el colegio cuente con un esquema de innovación tecnológica permitirá el afianzamiento de altos niveles de comprensión, apropiación de conocimientos, que a su vez generará un mejoramiento en el desarrollo académico de los estudiantes;
- La utilización de criterios apropiados para la selección de docentes y personal administrativo contribuye al desarrollo de una gestión adecuada para la institución.

### 3.4 Análisis de resultados

Teniendo en cuenta que el instrumento dirigido a estudiantes fue aplicado a 2.351 estudiantes de grado tercero, 3.200 de grado sexto, 1.968 de grado octavo y 766 de grado décimo, a continuación se presentan los resultados de la aplicación de estos instrumentos, su análisis y su relación con las hipótesis. Las preguntas se agruparon por criterios, haciendo especial énfasis en la apreciación y experiencia de los estudiantes, agrupando por una parte los de primaria y por la otra los de secundaria, para visualizar un análisis comparativo y a partir de allí plantear unas conclusiones generales. Se incluyen las tablas de frecuencias por criterios para facilitar su interpretación y relación con las preguntas. Las escalas utilizadas son del tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta, y la estimación tiene una equivalencia en sentido y magnitud (tabla 3.1).

Tabla 3.1 Escalas de respuestas utilizadas en los instrumentos

Escalas de respuestas utilizadas en los instrumentos				
Opción	Estimación			
1	Nunca	Muy malos	Muy mal	Muy Inadecuado
2	Algunas veces	Malos	Mal	Inadecuado
3	Casi siempre	Buenos	Bien	Adecuado
4	Siempre	Muy buenos	Muy bien	Muy Adecuado

#### 3.4.1 Horizonte institucional

La información recolectada a través de los instrumentos muestra que los estudiantes poseen un buen conocimiento del horizonte institucional, lo que refleja que los colegios han trabajado en su divulgación, aunque sería deseable que se

tuviera una mayor participación de los estudiantes en su definición o reformulación.

El afianzamiento del conocimiento que expresan los estudiantes acerca de los objetivos y las metas favorece su apropiación y crea pertenencia con la institución (cuadro 3.1, tablas 3.2 y 3.3).

Cuadro 3.1 Elementos del horizonte institucional

Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria
El 88% de los estudiantes de primaria de los colegios de la muestra dice identificar los valores y principios del colegio.	El 70% de los estudiantes de secundaria expresa tener un buen conocimiento de la misión, visión y objetivos (plataforma estratégica) e identifica (78%) los principios y valores del colegio; sin embargo, considera que los estudiantes no son tenidos en cuenta para establecer los planes y las orientaciones futuras de los colegios.

Tabla 3.2 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio, horizonte institucional

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 13	¿Identificas valores y principios del colegio?	No.	146	455	2.853	2.042
		%	3	8	51	37

Tabla 3.3 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio, horizonte institucional

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 18	¿Conoces la misión, visión y objetivos estratégicos de tu colegio?	No.	160	640	1.718	198
		%	6	23	63	7
Ítem 19	¿Identificas los valores y principios que caracterizan tu colegio?	No.	81	500	1.828	314
		%	3	18	67	11
Ítem 20	¿Participas en la definición de estrategias y planes futuros del colegio?	No.	824	1.466	338	96
		%	30	54	12	4

### 3.4.2 Gobierno escolar y convivencia

Se observa, tanto para los estudiantes de primaria como para los de secundaria, la puesta en práctica de principios de participación democrática a través de los órganos de gobierno; a pesar de lo anterior, se aprecia cierta contradicción cuando los estudiantes manifiestan algún te-

mor para expresar libremente sus problemas. El consenso positivo alrededor de lo que significa el manual de convivencia facilita el ejercicio de libertades, como la de expresión, y se constituye en una guía que favorece el desarrollo del colegio y de los estudiantes en su formación para la democracia (cuadro 3.2, tablas 3.4 y 3.5).

Cuadro 3.2 Elementos del gobierno escolar y convivencia

Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria
<p>El 59% de los estudiantes manifiesta que nunca o solo algunas veces ha participado en la elección de representantes a los órganos de gobierno y que éstos no informan suficientemente (66%) a sus electores.</p> <p>Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de primaria considera útil el manual de convivencia.</p>	<p>El 60% de los estudiantes manifiesta que ha participado en la elección de representantes a los órganos de gobierno; sin embargo, el 82% considera no estar bien informado sobre las acciones y decisiones tomadas.</p> <p>El 76% de los estudiantes considera que el manual de convivencia es bueno para evitar o solucionar problemas o conflictos que se presenten dentro de la institución.</p> <p>De igual manera, el 55% de los estudiantes expresa que el colegio siempre, o casi siempre, promueve los valores democráticos y la formación de los estudiantes en relación con sus derechos y valores como ciudadanos. Sin embargo, el 84% de los estudiantes manifestó que no puede plantear libremente los problemas ante los órganos del gobierno escolar.</p>

Tabla 3.4 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio, gobierno escolar

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 14	¿Participas en la elección de representantes de estudiantes a órganos de gobierno?	No.	1.655	1.585	833	1.413
		%	30	29	15	25
Ítem 15	¿Los delegados del curso te informan sobre los temas que se discuten en los consejos?	No.	1.827	1.819	909	926
		%	33	33	16	17
Ítem 16	¿Consideras que el manual de convivencia es útil para evitar los conflictos del colegio?	No.	548	1.487	1.391	2.067
		%	10	27	25	37

### 3.4.3 Liderazgo y responsabilidad institucional

Uno de los principios de calidad predica que la mejor manera de formar es a partir de las acciones mismas de las personas. En este sentido los estudiantes de primaria manifiestan recibir un buen ejemplo, mientras que los de secundaria

manifiestan lo contrario. Este contraste habría que tomarlo con precaución en atención a la evolución de los estudiantes en lo físico, en lo cognitivo, en lo emocional y en la estructuración de su personalidad, con matices propios para cada edad o etapa de su formación y desarrollo durante su permanencia en los colegios.

Tabla 3.5 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio, gobierno escolar

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 21	¿Cómo consideras la participación de los órganos de gobierno escolar...?	No.	246	842	1.491	141
		%	9	31	55	5
Ítem 22	¿Estás informado de las acciones y decisiones de los órganos de gobierno escolar?	No.	708	1.537	378	98
		%	26	56	14	4
Ítem 23	¿Puedes plantear libremente tus problemas ante los órganos de gobierno escolar?	No.	1.168	1.132	297	123
		%	43	41	11	4
Ítem 24	¿Tu colegio promueve los valores democráticos...?	No.	140	1.056	996	526
		%	5	39	36	19
Ítem 25	¿Cómo consideras el manual de convivencia para evitar o solucionar conflictos?	No.	131	491	1.763	323
		%	5	18	64	12

Se observa que los estudiantes tanto de primaria como de secundaria, tienen una buena percepción del liderazgo en el colegio; consideran que son positivamente reconocidos y que

cuentan con autonomía para el desarrollo de sus actividades; en una mayor proporción se sienten “orgullosos de su colegio” (cuadro 3.3, tablas 3.6 y 3.7).

Cuadro 3.3 Elementos de liderazgo y responsabilidad institucional

Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria
El 64% de los estudiantes de primaria reconoce el buen ejemplo de los directivos (64%) y de sus profesores (79%).	El 57% de los estudiantes considera no recibir buen ejemplo de los órganos de gobierno y de los directivos.
Los estudiantes también manifiestan que el colegio promueve su autonomía y reconocimiento positivo.	El 51% de los estudiantes considera que la participación de sus colegios en eventos de carácter académico, cultural y deportivo es apropiada.
Los estudiantes de primaria manifiestan que no participan en eventos académicos y culturales; mientras que el 65% de ellos manifiesta sí haber participado en eventos deportivos.	El 52% de los estudiantes se siente orgulloso de su colegio.
El 81% de los estudiantes de primaria se siente orgulloso de su colegio.	

**Tabla 3.6 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio: liderazgo y responsabilidad institucional**

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 17a	¿Recibes buen ejemplo de los directivos?	No.	556	1060	1140	2414
		%	10	19	21	43
Ítem 17b	¿Recibes buen ejemplo de los profesores?	No.	177	722	1414	3004
		%	3	13	25	54
Ítem 17c	¿Recibes buen ejemplo de los representantes estudiantiles?	No.	1334	1721	1064	961
		%	24	31	19	17
Ítem 18	¿Tu colegio promueve la preservación del medio ambiente?	No.	525	1481	1413	2054
		%	9	27	25	37
Ítem 19	¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu colegio?	No.	236	753	819	3686
		%	4	14	15	66

**Tabla 3.7 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio: gobierno liderazgo y responsabilidad institucional**

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 26	¿Los integrantes de los órganos de gobierno y los directivos dan ejemplo positivo...?	No.	276	1286	888	263
		%	10	47	32	10
Ítem 27	¿Cómo consideras que sea la calidad de la formación y los conocimientos adquiridos...?	No.	65	324	1.887	437
		%	2	12	69	16
Ítem 28	¿Cómo consideras la participación de tu colegio en eventos académicos...?	No.	209	642	1.453	414
		%	8	23	53	15
Ítem 29	¿Cómo consideras la efectividad y frecuencia de las acciones que tu institución...?	No.	99	638	1.705	278
		%	4	23	62	10
Ítem 30	¿Te sientes orgulloso de pertenecer a tu colegio?	No.	255	1.044	645	771
		%	9	38	24	28
Ítem 31a	¿Tu colegio promueve el liderazgo mediante el estímulo de la autonomía?	No.	228	1.057	963	402
		%	8	39	35	15
Ítem 31b	¿Tu colegio promueve el liderazgo mediante el estímulo del reconocimiento?	No.	166	714	1.086	732
		%	6	26	40	27

### 3.4.4 Gestión académica y desarrollo del estudiante

La mayoría de los estudiantes identifica el Proyecto Educativo Institucional; sin embargo, señalan que éste no se construye con una participación amplia. Los estudiantes en general tienen una buena percepción de los métodos de enseñanza y aprendizaje con los cuales están siendo evaluados, destacan la importancia de su utilización y la pertinencia de los mismos. De la misma manera manifiestan que reciben ayuda de sus profesores para comprender con mayor facilidad los contenidos estudiados. Sin embargo, hay una apreciación negativa en cuanto a la no identificación, por parte del colegio, de las

dificultades académicas y de desempeño que puedan tener los estudiantes.

De esta manera, la gestión académica puede ser observada dentro de un amplio espectro de posibilidades y resultados en cuanto al alcance de los aprendizajes y la formación que los estudiantes desarrollan durante su paso por los colegios. Se pone en discusión una de las hipótesis propuestas para este apartado, relacionada con el real logro de los objetivos y metas por alcanzar planteados en los planes y programas. El contraste entre los planteamientos teóricos y los logros reales estará siempre mediado por una compleja interacción de factores muy diversos, pero sin duda también por la dinámica de los procesos de gestión académica (cuadro 3.4, tablas 3.8 y 3.9).

**Cuadro 3.4 Elementos de gestión académica y desarrollo del estudiante**

Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria
El 64% de los estudiantes de primaria dice conocer bien el Proyecto de Educación Institucional, PEI.	Para los estudiantes de secundaria el conocimiento del PEI está dividido; el 50% expresa conocer poco o nada de PEI. De la misma manera, se manifiesta por parte de los estudiantes la baja participación para la elaboración del mismo; tan solo el 13% de los estudiantes de secundaria considera que sí son tenidos en cuenta para participar de su elaboración en sus respectivos colegios.
El 84% de ellos opina que los métodos de enseñanza son siempre o casi siempre adecuados.	Los estudiantes de secundaria consideran que los métodos de enseñanza que utilizan sus profesores son adecuados; también se expresa de manera positiva la utilización de los métodos de evaluación que aplica el colegio para ver el avance y logro de los estudiantes.
Los estudiantes de primaria consideran que las instalaciones de la biblioteca y los laboratorios no son adecuados (54% y 64%, respectivamente), mientras que el 50% de ellos plantea que las instalaciones de informática son adecuadas.	Una amplia mayoría de los estudiantes de secundaria considera que los espacios que brinda el colegio de biblioteca y laboratorios son inadecuados; sin embargo, el 50% de los estudiantes opina que los espacios de las aulas de informática son los apropiados.
Los estudiantes de primaria manifiestan que conocen suficientemente el sistema de calificaciones que utilizan sus profesores (65%); de otra parte, manifiestan que nunca o solo algunas veces les han solicitado evaluar a sus profesores (73%).	El 55% de los estudiantes considera que el colegio no identifica fácilmente sus dificultades académicas.
Los estudiantes de primaria se consideran suficientemente informados sobre los planes y actividades que realiza el colegio (47%).	El 43% de los estudiantes de secundaria manifiesta que el colegio se interesa por atender las necesidades e inquietudes de los estudiantes.
La mayoría de los estudiantes de primaria (70%) manifiesta recibir ayuda de sus profesores para mejorar la comprensión de lo que estudian.	El 58% de los estudiantes considera que los colegios no plantean ni aplican acciones para evitar el ausentismo y la deserción escolar de los estudiantes.
Asimismo, el 64% de los estudiantes manifiesta que el colegio se interesa por conocer y dar respuesta a sus necesidades.	
Los estudiantes de primaria (70%) expresan que el colegio estimula, reconoce y premia el buen trabajo.	

Tabla 3.8 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio, gestión académica

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 20	¿Qué tanto conoces el PEP?	No.	755	1.169	2.514	1.039
		%	14	21	45	19
Ítem 21	¿Consideras adecuados los métodos de enseñanza empleados por tus profesores?	No.	147	696	1.330	3.311
		%	3	13	24	60
Ítem 22a	¿Consideras que son adecuados los espacios de biblioteca?	No.	2.040	962	756	1.489
		%	37	17	14	27
Ítem 22b	¿Consideras que son adecuados los espacios de laboratorios?	No.	2.646	882	689	916
		%	48	16	12	17
Ítem 22c	¿Consideras que son adecuados los espacios de aulas de informática?	No.	1.500	891	875	1.904
		%	27	16	16	34
Ítem 23a	¿Has participado en eventos académicos que faciliten tu aprendizaje?	No.	1.375	1.505	1.071	1.228
		%	25	27	19	22
Ítem 23b	¿Has participado en eventos culturales que faciliten tu aprendizaje?	No.	1.207	1.523	1.248	1.153
		%	22	27	22	21
Ítem 23c	¿Has participado en eventos deportivos que faciliten tu aprendizaje?	No.	638	954	1.136	2.505
		%	11	17	20	45
Ítem 24a	¿Tu colegio promueve el liderazgo mediante el estímulo de la autonomía?	No.	1.208	1.524	1.250	1.195
		%	22	27	23	22
Ítem 24b	¿Tu colegio promueve el liderazgo mediante el estímulo del reconocimiento?	No.	542	1.148	1.468	2.107
		%	10	21	26	38
Ítem 25	¿Conoces el sistema de calificaciones utilizado por los profesores?	No.	673	1.195	1.379	2.217
		%	12	22	25	40
Ítem 26	¿Tu colegio te ha solicitado que califiques a los profesores?	No.	3.414	929	556	578
		%	62	17	10	10
Ítem 27	¿Te consideras bien informado sobre los planes y las actividades de tu colegio?	No.	675	1.678	1.364	1.766
		%	12	30	25	32
Ítem 32	¿Recibes ayuda de tus profesores cuando tienes dificultad de comprensión o aprendizaje?	No.	333	1.238	1.193	2.725
		%	6	22	21	49
Ítem 33	¿Tu colegio se interesa por conocer y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes?	No.	499	1.418	1.606	1.967
		%	9	26	29	35
Ítem 34	¿Tu colegio estimula y premia el buen trabajo de los estudiantes?	No.	448	1.210	1.420	2.421
		%	8	22	26	44

Tabla 3.9 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio, gestión académica

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 32	¿Qué tanto conoces el PEI?	No.	402	967	1.165	168
		%	15	35	43	6
Ítem 33	¿Con qué frecuencia participas en la elaboración del PEI?	No.	1.376	983	270	76
		%	50	36	10	3
Ítem 34	¿Consideras que los métodos de enseñanza utilizados por tus profesores son adecuados?	No.	106	1.086	1.008	513
		%	4	40	37	19
Ítem 35a	¿Consideras que son adecuados los espacios de biblioteca que ofrece tu colegio?	No.	1.063	724	487	409
		%	39	26	18	15
Ítem 35b	¿Consideras que son adecuados los espacios de laboratorios que ofrece tu colegio?	No.	1.387	645	375	261
		%	51	24	14	10
Ítem 35c	¿Consideras adecuados los espacios de aulas de informática que ofrece tu colegio?	No.	860	454	550	829
		%	31	17	20	30
Ítem 36a	¿Has participado en eventos académicos como apoyo al proceso de formación?	No.	792	1.196	514	186
		%	29	44	19	7
Ítem 36b	¿Has participado en eventos culturales como apoyo al proceso de formación?	No.	614	1.021	700	349
		%	22	37	26	13
Ítem 36c	¿Has participado en eventos deportivos como apoyo al proceso de formación?	No.	577	730	631	757
		%	21	27	23	28
Ítem 37	¿Consideras que tu colegio identifica las necesidades de un estudiante...?	No.	261	1.219	865	364
		%	10	45	32	13
Ítem 38	¿Consideras adecuados los métodos de evaluación que aplica tu colegio?	No.	183	1.092	990	448
		%	7	40	36	16
Ítem 43	¿Conoces el sistema de calificaciones utilizado por tus profesores?	No.	188	794	883	849
		%	7	29	32	31
Ítem 46	¿Tu colegio plantea y aplica acciones para evitar el ausentismo y la deserción?	No.	349	1.231	840	308
		%	13	45	30	11
Ítem 47	¿El colegio se interesa por conocer y dar respuesta a las necesidades...?	No.	369	1.139	777	422
		%	13	42	28	15

### 3.4.5 Gestión administrativa

La forma como se gestionan los procesos administrativos y los recursos aporta en gran medida a identificar el grado de desarrollo y madurez de la gestión de los colegios. La percepción de los estudiantes es buena en relación con el servicio prestado y la efectividad del mismo. Los estudiantes manifiestan su satisfacción en cuanto a la gestión y el mantenimiento de las instalaciones con las que cuentan los colegios, a pesar de su antigüedad. Esto, teniendo en cuenta que al momento de la evaluación

sólo un colegio estaba ya ubicado en las nuevas instalaciones.

Se asocian las hipótesis planteadas en relación con este criterio, en cuanto a que la adecuada gestión y eficiencia en los trámites y servicios que presta el colegio permiten que tanto docentes como estudiantes y comunidad académica creen lazos de pertenencia y credibilidad por la institución, y que la infraestructura y su cuidado estimulen una actitud positiva para las actividades dentro y fuera del aula (cuadro 3.5, tablas 3.10 y 3.11)

**Cuadro 3.5 Elementos de gestión administrativa**

Estudiantes de Primaria	Estudiantes de Secundaria
<p>La mayoría de los estudiantes de primaria manifiesta su satisfacción con la limpieza, la seguridad, el mantenimiento de las instalaciones y el servicio de cafetería.</p> <p>El 64% de los estudiantes considera adecuados y efectivos los trámites y servicios que presta el colegio.</p>	<p>Los estudiantes de secundaria califican de manera positiva las instalaciones de sus colegios, en cuanto a los siguientes aspectos: limpieza (78%), seguridad (78%), mantenimiento (68%) y servicios de cafetería (52%).</p> <p>La comunicación y divulgación de la información es, en general, satisfactoria.</p> <p>El 52% de los estudiantes considera que los trámites y servicios que presta el colegio a los estudiantes son efectivos.</p>

### 3.4.6 Gestión de la innovación y el aprendizaje

La participación de los estudiantes en los proyectos de innovación-investigación es muy relevante como medio para la apropiación del conocimiento. Los estudiantes manifiestan la baja existencia de oportunidades para participar en proyectos de innovación-investigación. Sin embargo, ellos también mencionan que se apoyan en la tecnología y en el uso de los computadores para el desarrollo de sus labores académicas.

Esto evidencia el efecto globalizante en la utilización de nuevas tecnologías de información y aprendizaje, que modifica las tradicionales prácticas de consulta de libros y documentos en las bibliotecas, al disponer de medios e información masiva a través de Internet.

La validación de la hipótesis de utilización de la innovación tecnológica en los procesos de enseñanza requiere no solo infraestructura sino orientación para el logro de resultados positivos (cuadro 3.6, tablas 3.12 y 3.13).

Tabla 3.10 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio, gestión administrativa

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 28a	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de limpieza?	No.	290	588	2.280	2.156
		%	5	11	41	39
Ítem 28b	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de seguridad?	No.	218	473	2.037	2.528
		%	4	9	37	46
Ítem 28c	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de mantenimiento de instalaciones?	No.	381	841	2.267	1.674
		%	7	15	41	30
Ítem 28d	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de servicio de cafetería?	No.	896	837	1.703	1.745
		%	16	15	31	31
Ítem 29	¿Son efectivos los trámites y servicios que presta tu colegio?	No.	496	1.374	1.738	1.824
		%	9	25	31	33

Tabla 3.11 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio, gestión administrativa

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 39	¿Consideras que son efectivos los trámites y servicios que presta tu colegio?	No.	199	1.081	913	52
		%	7	40	33	19
Ítem 40a	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de limpieza?	No.	149	415	1533	601
		%	5	15	56	22
Ítem 40b	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de seguridad?	No.	131	419	1.366	776
		%	5	15	50	28
Ítem 40c	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de mantenimiento de instalaciones?	No.	212	616	1.353	508
		%	8	23	49	19
Ítem 40d	¿Cómo atiende tu colegio los aspectos de servicio de cafetería?	No.	596	665	979	440
		%	22	24	36	16
Ítem 41	¿Cómo consideras los mecanismos de comunicación en tu colegio?	No.	120	557	1.837	194
		%	4	20	67	7

Cuadro 3.6 Elementos de gestión de la innovación y el aprendizaje

Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria
El 73% de los estudiantes de primaria manifiesta que no ha participado en proyectos de investigación. El 44% de los estudiantes manifiesta utilizar los computadores como medio para facilitar el aprendizaje.	El 76% de los estudiantes de secundaria considera que es baja la frecuencia de oportunidades que brinda el colegio para la participación en proyectos de investigación. El 36% de los estudiantes de secundaria considera que el colegio promueve la utilización de nuevas tecnologías e innovación para la enseñanza y la investigación.

Tabla 3.12 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio, innovación y aprendizaje

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 30	¿Has participado en algún proyecto de investigación?	No.	2.713	1.326	729	660
		%	49	24	13	12
Ítem 31	¿Tu colegio utiliza los computadores para facilitar tu aprendizaje?	No.	2.080	958	755	1.673
		%	37	17	14	30

Tabla 3.13 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio, innovación y aprendizaje.

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 42	¿Con qué frecuencia has participado en proyectos de investigación?	No.	818	1.265	517	110
		%	30	46	19	4
Ítem 45	¿Promueve tu colegio la utilización de nuevas tecnologías y la innovación...?	No.	540	1.192	756	219
		%	20	44	28	8

### 3.4.7 Desarrollo de la comunidad

Se observa un contraste en cuanto a la participación positiva de los estudiantes de primaria y la menor o baja participación de los de secundaria. El estudiante puede contribuir a su

formación tanto personal como académica a través de experiencias, vivencias y participación directa de este tipo de actividades propias de su época de colegio, las cuales pueden enriquecer sus valores y principios como estudiante (cuadro 3.7, tablas 3.14 y 3.15).

Cuadro 3.7 Elementos de desarrollo de la comunidad

Estudiantes de primaria	Estudiantes de secundaria
Los estudiantes de primaria manifiestan, en su mayoría, que se integran con la comunidad en actividades de cuidado medioambiental (59%) y en actividades culturales (60%).	Los estudiantes de secundaria manifiestan en gran proporción que sólo algunas veces, o nunca, se integran con la comunidad en actividades como el servicio social (46), ambiental (61%), cultural (52%) y empresarial (73%), respectivamente.

Tabla 3.14 Frecuencias para estudiantes de primaria. Criterio, desarrollo de la comunidad

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 35a	¿Los estudiantes se integran a la comunidad en el cuidado del medio ambiente?	No.	725	1.343	1.293	1.983
		%	13	24	23	36
Ítem 35b	¿Los estudiantes se integran a la comunidad en actividades culturales?	No.	626	1.306	1.644	1.668
		%	11	24	30	30

Tabla 3.15 Frecuencias para estudiantes de secundaria. Criterio, desarrollo de la comunidad

Ítem	Descripción		Escala asociada			
			1	2	3	4
Ítem 44a	¿Se integran los estudiantes con la comunidad en el servicio social?	No.	509	1011	673	492
		%	19	37	25	18
Ítem 44b	¿Se integran los estudiantes con la comunidad en el cuidado ambiental?	No.	579	1098	736	252
		%	21	40	27	9
Ítem 44c	¿Se integran los estudiantes con la comunidad en programas culturales?	No.	484	917	845	432
		%	18	34	31	16
Ítem 44d	¿Se integran los estudiantes con la comunidad en actividades con las empresas?	No.	1194	785	439	255
		%	44	29	16	9

### 3.5 Índice global

La metodología utilizada para el análisis de los instrumentos permite establecer un índice global que estima de manera relativa el grado

de madurez de la gestión en cada uno de los colegios. Las tablas comparativas 1 a 4 muestran a través del índice una apreciación global del grado de madurez de la gestión en los diferentes

colegios a los que se aplicaron los instrumentos, desde la perspectiva de cada uno de los niveles considerados. Los diferentes índices de los colegios se ubican en una escala, con media y desviación estándar igual a 50 y 10 puntos, respectivamente. Aquellos colegios cuyo índice es mayor que el valor de la media, cuentan con un nivel de gestión relativamente más maduro,

sistemático y estable. Para los colegios con un índice menor que la media existe una oportunidad de mejora de sus procesos de gestión que consulte la realidad de estas instituciones y que promueva los apoyos que sean necesarios, en procura de unos procesos de aprendizaje y formación integral de sus estudiantes (tablas 3.16, 3.17, 3.18 y 3.19).

**Tabla 3.16 Índice global de desarrollo en gestión, por colegio, para el grado tercero**

Colegio	Estudiantes	Índice global
Uno	193	51,86
Dos	89	50,74
Tres	100	53,83
Cuatro	107	51,57
Cinco	134	49,48
Seis	247	51,89
Siete	149	51,49
Ocho	296	52,62
Nueve	132	49,60
Diez	136	51,54
Once	123	49,56
Doce	218	50,36
Trece	126	49,43
Catorce	119	53,17
Quince	59	60,35
Dieciséis	123	52,60
TOTAL	2.351	50,00

**Tabla 3.17 Índice global de desarrollo en gestión, por colegio, para el grado sexto**

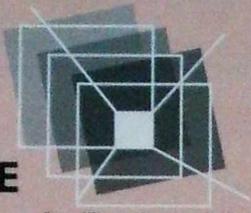
Colegio	Estudiantes	Índice global
Uno	47	40,64
Dos	199	48,39
Tres	61	48,94
Cuatro	174	47,10
Cinco	170	48,42
Seis	249	44,85
Siete	236	45,70
Ocho	169	49,50
Nueve	248	49,69
Diez	205	52,97
Once	265	48,67
Doce	165	53,25
Trece	160	49,12
Catorce	145	46,63
Quince	149	49,19
Dieciséis	175	48,78
Diecisiete	113	49,04
Dieciocho	54	59,14
Diecinueve	59	52,25
Veinte	157	49,50
TOTAL	3.200	50,00

**Tabla 3.18 Índice global de desarrollo en gestión, por colegio, para el grado octavo**

Colegio	Estudiantes	Índice global
Uno	26	40,52
Dos	179	53,12
Tres	46	51,13
Cuatro	69	46,62
Cinco	79	48,04
Seis	132	41,96
Siete	87	45,58
Ocho	179	48,25
Nueve	79	53,19
Diez	151	56,66
Once	135	51,29
Doce	169	54,50
Catorce	127	46,27
Quince	99	50,31
Dieciséis	110	50,13
Diecisiete	116	46,46
Dieciocho	59	56,58
Diecinueve	28	48,53
Veinte	98	52,11
TOTAL	1.968	50,00

**Tabla 3.19 Índice global de desarrollo en gestión, por colegio, para el grado décimo**

Colegio	Estudiantes	Índice global
Uno	23	45,54
Dos	92	51,36
Cinco	45	50,89
Seis	77	43,58
Diez	108	58,03
Doce	66	51,33
Catorce	35	46,85
Quince	78	48,59
Dieciséis	48	52,79
Diecisiete	112	47,08
Diecinueve	18	51,78
Veinte	64	45,86
TOTAL	766	50,00

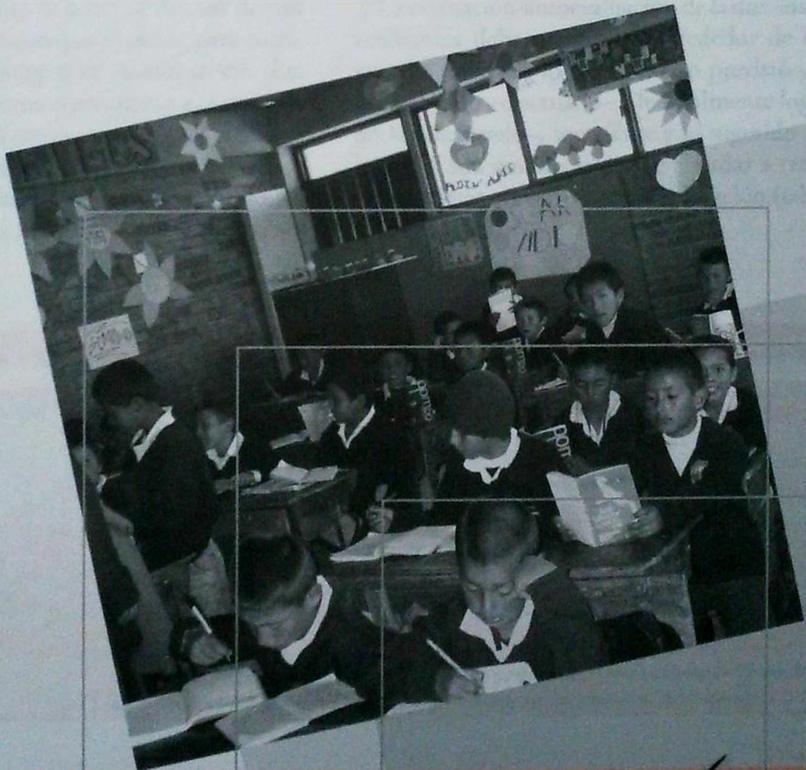


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

## 4. La dimensión académica



#### 4.1 Primeros elementos

La dimensión académica (currículo, prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje) se articula con los demás contextos, o dimensiones analizadas, para construir una visión integral de la evaluación. En primer lugar, es necesario precisar que el proceso de evaluación tiene como característica el hecho de situarse en un momento particular del desarrollo de la función educativa: por ejemplo, el paso de dos instituciones *a un nuevo colegio*, no

sólo con *planta física nueva*, sino con proyectos educativos renovados, ha de considerarse en el análisis del contexto y de su evaluación.

La evaluación-autoevaluación de la dimensión académica debe organizarse alrededor de tres grandes ámbitos: lo planeado –o previsto–, lo desarrollado –o actuado– y lo finalmente logrado –o alcanzado–, semejante a lo sugerido por Figari. Cada ámbito se puede abordar a través de preguntas que orientan la exploración (tablas 4.1, 4.2 y 4.3).

Tabla 4.1 Dimensión I: lo planeado, o previsto

Dominio referencial	Preguntas
Proyecto Educativo Institucional	<p>¿Cuáles son las finalidades de la institución?</p> <p>¿Cuáles son las características relevantes de la propuesta académica de la institución educativa?</p>
Organización curricular	<p>¿Los proyectos, de aula o de área o transversales, han surgido de una construcción colectiva?</p> <p>¿En general, el currículo declarado, en el PEI, coincide con el currículo desarrollado en las aulas?</p>
Programaciones extracurriculares	<p>¿Más allá de los eventos realizados en el aula, se programan eventos extra-aula (ferias de la ciencia, olimpiadas matemáticas, día del idioma, visitas a museos, entre otros)?</p>

Tabla 4.2 Ámbito 2: lo desarrollado, o actuado

Dominio eferencial	Preguntas
Interacciones y estrategias pedagógicas maestro-estudiante estudiante-estudiante Organización del trabajo individual y colectivo	¿La institución educativa tiene las condiciones propicias para desarrollar las potencialidades de aprendizaje de los estudiantes y sus maestros? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas más recurrentes en el aula? ¿Cuáles son los materiales educativos más recurrentes? ¿Cuáles son los factores escolares internos que inciden en los ambientes de aprendizaje?

Tabla 4.3 Dimensión 3: lo logrado, o alcanzado

Dominio referencial	Preguntas
En lo aprendido	¿Con qué medios se identifican los aprendizajes logrados de los estudiantes y de los maestros?
Socialización de lo logrado	¿Cómo se socializa el conocimiento producido? ¿Qué medios tiene la institución educativa para comunicar lo que ella es?
Interacciones para el fortalecimiento de lo logrado	¿Se identifica la existencia de una comunidad académica dentro y fuera de la institución?
Las miradas externas	¿La institución educativa ha recibido valoración sobre sus desarrollos académicos y sus miembros hacen los balances?

## 4.2 Marco referencial: fuentes de información y métodos de análisis

El proceso de evaluación se ha preocupado, constantemente, por la definición de las fuentes de información y de criterios de confiabilidad para su selección. Teniendo en cuenta que la mayoría de las fuentes de la presente evaluación son documentales, el énfasis está puesto en la dimensión de lo planeado, con referencias a lo desarrollado y a lo logrado. Cada una de las tablas 4.4, 4.5 y 4.6 describe las fuentes de información (FI) y los respectivos métodos de análisis (MA).

Tabla 4.4 Dimensión 1: lo planeado

Dominio referencial	Fuentes de información	Métodos de análisis
Proyecto Educativo Institucional	Documentos PEI de los colegios. Informes de instituciones de apoyo.	Interpretación e identificación de los aspectos relevantes del PEI, destacando su singularidad. En el caso de los colegios de la muestra, los PEI no estaban terminados, por tratarse de colegios nuevos.
Organización curricular	Aplicativo de autoevaluación SED. Documentos SED: "Colegios de excelencia para Bogotá". "Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento Ciclo 1-6". "Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento Ciclo 7-9". "Lineamientos de evaluación para Bogotá". "Guías de evaluación". Encuestas del Aplicativo de Gestión del proyecto SED – UNAL, grado tercero y sexto. Preguntas No. 13, 19 y 20. Aplicativo de Gestión, grado octavo. Preguntas No. 18, 19. Grado décimo. Preguntas No. 18, 19, 30, 32, 33.	

Tabla 4.5 Dimensión 2: lo desarrollado

Dominio referencial	Fuentes de información	Métodos de análisis
Estrategias pedagógicas y didácticas	Análisis de las caracterizaciones de las entidades de apoyo. Aplicativo de autoevaluación SED. Encuestas del Aplicativo de gestión: Grados tercero y sexto. Preguntas No. 21, 22, 23, 27, 30, 31 y 32. Grados octavo y décimo. Preguntas No. 34, 35, 36, 37, 38.	Análisis cuantitativo, de corte estadístico para establecer tendencias.

Tabla 4.6 Dimensión 3: lo producido

Dominio referencial	Fuentes de información	Métodos de análisis
Publicaciones de docentes y estudiantes	Indagación <i>in situ</i> .	Análisis documental.
Proyectos de investigación ejecutados	Aplicativo de autoevaluación SED.	
Productos de redes y grupos académicos y de investigación	Búsquedas en Internet.	
Resultados de pruebas de rendimiento	Documentos de la SED sobre informe de resultados de las pruebas externas.	

#### 4.2.1 Análisis de la información

A continuación se presenta el análisis en tres dimensiones: lo planeado, lo desarrollado y lo logrado, en algunas de las instituciones estudiadas.

##### 4.2.1.1 Dimensión 1: lo planeado

#### Dominio referencial 1: Proyecto Educativo Institucional

Para responder a las preguntas ¿cuáles son las misiones y las finalidades de la institución? es importante tener en cuenta, respecto a las

instituciones de la muestra (cinco colegios) las dificultades institucionales derivadas de la transición entre el colegio acompañante y la nueva institución, pues se presentan situaciones tales como la adopción de horarios de emergencia y el funcionamiento de grupos en un mismo salón, tal como lo advierten los informes de las instituciones de apoyo (Proyecto “Acompañamiento a colegios oficiales de excelencia para Bogotá”).

Sin embargo, algunas instituciones han avanzado con los esbozos de lo que será el PEI, que seguramente sólo podrá construirse cuando la comunidad educativa esté en la instalación física definitiva:

Institución	PEI
Brasilia-Bosa	<p>Misión: brindar una educación preescolar, básica y media de calidad que aporte a la formación de seres integrales con principios científicos, éticos, culturales, mediante el desarrollo de competencias en lo tecnológico y laboral que permitan enfrentar con eficiencia las exigencias del mundo actual.</p> <p>Visión: ubicar a la Institución Educativa Distrital Brasilia-Bosa a nivel local y distrital como una institución sobresaliente en los procesos de formación humana integral y en el campo que genera competencia tecnológica y laboral.</p>

Institución	PEI
Ramón de Zubiría	<p>Visión: ser una institución reconocida a nivel distrital en procesos con sentido social y competencias con énfasis en comunicación y biotecnología, enfocadas a la educación ambiental que contribuya en la construcción de una mejor sociedad.</p> <p>Misión: busca la “formación con sentido social, generando aprendizajes autónomos y significativos que propician el desarrollo de competencias comunicativas y biotecnológicas, posibilitándole a la comunidad educativa mejorar su calidad de vida”.</p>
Las Violetas	<p>Visión: lograr en diez (10) años ser una escuela abierta que forma las capacidades de las personas que la constituyen como institución para ser fundadores en su entorno de la agrópolis el territorio amable del futuro, desde los bordes de la ciudad.</p> <p>Misión: el colegio Las Violetas es una comunidad de aprendizaje permanente que inventa una perspectiva propia desde las convivencias, y la apropiación de saberes orientada por un conjunto humano que las afirma como institución basada en la confianza, la expresión y la alegre seriedad de un nuevo proyecto pedagógico.</p>

En otras instituciones, y como resultado del proceso de acompañamiento, en su primera etapa, el nuevo PEI se construye con base en las propuestas de PEI anteriores (recordemos que varias instituciones escolares se fusionan para constituir otra nueva).

De acuerdo con los informes del acompañamiento, se observa un proceso de motivación y trabajo sistemático de apoyo a las instituciones, mostrado en los siguientes hechos:

- La búsqueda de participación en la estructuración o reestructuración de los PEI, que orientarán las instituciones.
- La elaboración de caracterizaciones que posibilitan pensarse a sí mismas y conocerse en el marco de las interacciones de las distintas instancias educativas.
- La definición de énfasis académicos, en correspondencia con las necesidades de las comunidades.

En cuanto al segundo interrogante sobre el PEI, esto es, ¿cuáles son las características relevantes de la propuesta académica de la institución educativa?, ha de considerarse que es el PEI de la institución lo que orienta y señala las diferencias respecto a otros PEI. De acuerdo con los resultados de los instrumentos en la dimensión de la gestión, se observa que en los colegios de la muestra los estudiantes al menos expresan tener conocimiento sobre los valores y los principios ético-filosóficos del colegio; se percibe un sentido de identidad con la institución educativa (ver cuadro 3.4).

## Dominio referencial 2: Organización curricular

Teniendo como referente los informes de las instituciones de apoyo, son pocas las instituciones que pueden mostrar una organización curricular definida, aunque este aspecto se registra en los planes por desarrollar. Se presentan avances en los siguientes ejemplos:

<sup>3</sup> Este análisis se realiza con base en el primer informe entregado por las instituciones acompañantes en el marco del proyecto descrito. Estas instituciones son: Escuela Pedagógica Experimental; Programa RED, de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes y Fundación Universitaria Monserrate.

Institución	Organización curricular
Ramón de Zubiría	<p>Ejes fundamentales que impactan las dimensiones de la organización escolar, el currículo, la infraestructura y su entorno.</p> <p>Comunicación.</p> <p>Biotechnología.</p> <p>La organización curricular se caracteriza por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de investigación que va de grado sexto a undécimo.</li> <li>De sexto a octavo el área de investigación da las herramientas fundamentales para la investigación.</li> <li>De noveno a décimo se construyen proyectos de investigación que se presentan en grado undécimo.</li> <li>• La clase de español se cambió por la de comunicación, que va de primero a noveno.</li> <li>• En la primaria, la institución ha desarrollado un trabajo en torno a proyectos de aula, denominados por ellos como "Aula – Grado", donde la intención es construir una línea general de trabajo para todas las áreas, es decir, todo el trabajo del grado está articulado en una misma intencionalidad.</li> <li>• Área de informática, que ha venido trabajando fuertemente en la construcción de proyectos y procesos alrededor de las temáticas propias de su disciplina.</li> </ul>
Las Violetas	<p>Metas propuestas:</p> <p>El currículo debe estar plenamente definido, de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil de nuestra comunidad y los lineamientos curriculares para los colegios públicos de excelencia para Bogotá.</p> <p>Los planes de estudios se fortalecerán de acuerdo con el o los énfasis acordados por los miembros de nuestra comunidad.</p> <p>De acuerdo con la estructura curricular del colegio, deben desarrollarse los proyectos para la enseñanza y el aprendizaje en donde cada docente debe participar activamente desde el área que orienta y fortalecer los proyectos de educación sexual, tiempo libre, cuidado del medio ambiente, pactos por la convivencia y ejercicio pleno de la democracia.</p>

En términos de la planeación curricular, el análisis de otra fuente de información, como los resultados del aplicativo de autoevaluación de la SED del año 2006 y el informe correspondiente señalan que el currículo se define teniendo en cuenta los criterios de adecuación con los PEI, los acuerdos institucionales y los de cada área, integrando la normatividad, los lineamientos curriculares y los estándares, y sólo en algunos colegios se alude a tener en cuenta los resultados de la evaluación externa. En todos los documentos sobre PEI y el currículo se enfatiza en

la participación de los docentes y los directivos docentes, además de los estudiantes; pero según los instrumentos aplicados en este estudio los estudiantes manifiestan no haber participado en la elaboración del PEI (ver tabla 3.3).

#### 4.2.1.2 Dimensión 2: lo desarrollado

Para responder a los interrogantes formulados en este ámbito es necesario apoyarse en la observación in situ, en entrevistas en profundidad y en análisis de materiales como los cuadernos de

los estudiantes y los libros que más se usan para los aprendizajes. Lo esencial aquí es dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo el proceso en las aulas y con qué medios. Esto supone el balance sobre los recursos de apoyo, como la biblioteca, la sala de informática, los laboratorios y los espacios deportivos. Al analizar los resultados de los instrumentos aplicados en los colegios de la muestra, se observa un alto índice de reconocimiento por los estudiantes (sobre todo de grados tercero y sexto) de los métodos de enseñanza, aunque hay una baja valoración de los recursos infraestructurales, lo cual resulta sensato, dadas las condiciones de una obra arquitectónica en construcción.

La mayoría de las instituciones se declaran promotoras de modelos constructivistas, de aprendizaje significativo y enseñanza para la comprensión, entre otros modelos pedagógicos, pero señalan como modalidades de desarrollo

curricular predominantes la clase magistral. En el marco de un sistema de evaluación integral habría que contrastar lo que se declara y lo que se hace; esto supone el análisis de registros de clase y de los cuadernos de los estudiantes, entre otras fuentes de información.

#### 4.2.1.3 Dimensión 3: lo logrado

En la evaluación de los aspectos que hacen visible la actividad académica de las instituciones, se indagó por aspectos relacionados con publicaciones de docentes y estudiantes, proyectos de investigación ejecutados, participación en redes y grupos académicos y de investigación. El mayor número de publicaciones se concentra en cuatro instituciones, entre las veinte que la Secretaría de Educación ha identificado en la excelencia:

#### Colegio Estrella del Sur

Docente	Formación académica	Área de desempeño	Publicación
Olga Idaly Bautista Beltrán	Licenciada en Lingüística y Literatura, 1992, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana.	Humanidades. Español y Literatura, grados séptimo y once.	Estructura y corrección de texto de los portafolios de servicio para Hospital Fontibón y Meissen, 1994. Estratificación socio-económica del municipio de Mesitas del Colegio. Fragmentos de poesía en movimiento, como finalista del Concurso de Cuentista del Ministerio de Cultura, 1990.
Cecilia Galvis Rivera	Licenciada en Preescolar, UPTC Maestría en Gestión Ambiental para el Desarrollo Sostenible, Universidad Javeriana, Preescolar.	Preescolar. Gestión Ambiental para el Desarrollo Sostenible.	Cartilla Hombres de ayer hombres del mañana. Col. Usme Dabs, 1996.

Harold Manuel Hernández de las Salas	Ingeniero Químico, Universidad del Atlántico.	Matemáticas.	Determinación de las relaciones entre el desempeño académico de los estudiantes durante su proceso de formación y su rendimiento en exámenes de ingreso y egreso. Facultad de Ingeniería de la Universidad del Atlántico.
Alexander Antonio Moreno Ferrer	Ingeniero Industrial, Universidad del Atlántico (Barranquilla).	Matemáticas y Física.	En coautoría con: Arteta Ferrer, Sharon; Camargo Domínguez, Lee. Análisis prospectivo del sector público de Barranquilla, 2002-2007. En coautoría con: Páez, Orlando; Molina, Katina. Estudio prospectivo del sector químico de Barranquilla, 2002-2007. En coautoría con: Cassiani Fontalvo, Maryuri; Villareal Higueta, Zulima. Análisis prospectivo del sector metal-mecánico de Barranquilla, 2002-2007.
Olga Cecilia Rodríguez Villalobos	Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Humanidades. Español, grados octavo y noveno.	Aprender los medios. Compilación de experiencias pedagógicas patrocinadas por el IDEP. Convocatoria 06 de 2003. Bogotá, Taller Roca, 2005.
Blanca Lucía Triviño Ulloa	Normalista Superior con énfasis en informática, Normal Superior de Nocaima.	Primaria.	En coautoría con otros escritores de poesía: Brindis de amor y poesía a Nocaima en sus 400 años. Bogotá, Impulso Gráfico, 2005.
Angélica María Calvachi Granados	Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, 2004. Seminario de Historia social de las mentalidades en la Edad Media, Universidad de Santiago de Compostela (España).	Ciencias Sociales.	Movimientos sociales en centroamérica. Viento del sur, No. 1, 2004. El trabajo agrícola y los indios de Bosa en la época Colonial. Estudio de caso. Universidad Nacional de Colombia, 2002.
Wilson Gómez	Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás. Estudios en Teología, Universidad Javeriana. Especialista en Catequesis parroquial Diplomado en Educación Religiosa Escolar, Universidad Javeriana.	Religión.	Proyecto Grupo juvenil Deus Selah. Pastoral Codesista.

## Colegio Las Violetas

Hugo Altamirano Acevedo	Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Bachillerato.	Las ratas, mamífero excepcional. El Espectador, junio de 1999. Charla: Sobre El Bogotazo. Universidad San Martín, 2005. Ponencia: Historia reciente de la Universidad Distrital, 1999. Trabajo de recopilación (Ad Honorem), Documentos Estudiantiles, en Depósito Biblioteca Luis Ángel Arango.
Julio César Mosquera Mateus	Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Educación, Universidad de los Andes.	Bachillerato.	Currículo Filosofía. Bogotá, Asociación Alianza Educativa, 1994.

## Colegio Puerta al Llano

Emperatriz Avellaneda Gutiérrez	Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Ciencias Naturales Química (gestión).	Ondas electromagnéticas en plantas. Universidad Nacional de Colombia-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Adriana Galvis Perdomo	Licenciada en Educación Especial.	Primaria.	Cartillas Prevención de maltrato infantil. Negativa, VEL-DABS, 1999.
Gladys Elena Ossa Zapata	Licenciada en Educación Popular, Universidad del Valle. Contador Público, Universidad Antonio Nariño.	Matemáticas, Gestión empresarial.	Módulo de Autoestudios Costos II. Corporación Unificada Nacional (CUN).
María Teresa Páez Durán	Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional.	Biología.	Limnología, en Revista Actualidades Biológicas, 1996.
Luz Marina Quintana Mahecha	Licenciada en Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional.	Matemáticas.	Cuadernillo del cuarto coloquio distrital de matemáticas: Topología cociente.
Ruth Salazar Arévalo	Licenciada en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Cedinpro.	Preescolar.	Poética, artículos sobre medio ambiente en Usme.
Norma Luz Mari Samudio Reina	Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Libre.	Humanidades. Lengua Castellana.	El himno del IEDI Usminia, para el Colegio Policarpa Salavarría.

Martha Patricia Suárez Angel	Licenciada en Artes Plásticas, Universidad de la Sabana.	Artes.	Filosofía para niños, tomos I y II.
Johanna Trujillo Trujillo	Licenciada en Artes Plásticas, Universidad de la Sabana.	Artes.	El arte y los valores construyen tejido social. Universidad de La Sabana (en medio magnético).
Jorge Wilmer Zambrano Medina	(En pregrado) Licenciatura en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Matemáticas.	La estadística en el mundo moderno en $\pi$ . La revista matemática.

Colegio Orlando Higuera

Gina Claudia Velasco Peña	Licenciada en Sociales, Universidad Pedagógica de Colombia. Especialización en Educación con énfasis en enseñanza de la Historia. Maestría en Educación, Universidad Pedagógica.	Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.	<p>En coautoría con Castaño Támara, Ricardo. Aprender haciendo historia. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006.</p> <p>Todos creamos desde el pasado. Nodos y Nudos. Vol. 2, No. 15, noviembre-diciembre. Bogotá, 2003. Revista de las Redes Pedagógicas de Maestros – RED CEE.</p> <p>Enseñar historia haciendo historia. Memorias XII Congreso de Historia. Popayán, 2003.</p> <p>Ponencia ¿Qué podemos esperar de la historia oral en la escuela? Memorias Encuentro Internacional de Historia Oral “Oralidad y archivos de la memoria” y Primer Encuentro Nacional de Historia Oral “Usos y expresiones de la oralidad en educación”. Bogotá, mayo 5, 6 y 7 de 2005.</p> <p>Ponencia: Escuela y ciudad. Una didáctica de lo urbano. II Encuentro: Enseñanza de las Ciencias Sociales. La Enseñanza de las Ciencias Sociales hoy: entre la investigación, la ciudad, la memoria, la ciudadanía y el conflicto social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, septiembre 14, 15 y 16 de 2006.</p> <p>En coautoría con Losada, Alexis; Prieto, Lurdez. A través del Cristal. Concurso de Astronomía Planetario Distrital – SED. Bogotá, agosto 11 de 2003 (texto con el cual se obtuvo el Primer Premio).</p> <p>Las Ciencias Sociales: entre la especificidad de las disciplinas y la complejidad del mundo contemporáneo. III Encuentro Local de Docentes (Área Ciencias Sociales). Bogotá, mayo de 2005.</p>
---------------------------	--	---	---

A pesar del escaso número de publicaciones, cabe recalcar la pertinencia pedagógica y disciplinar de la mayoría de ellas. En la valoración de este ámbito es necesario considerar las oportunidades que los maestros tienen para hacer público lo que escriben; es decir, en cada institución deben identificarse los medios propicios (impresos y virtuales) para que los maestros publiquen sus trabajos. Las ponencias presentadas en congresos y en seminarios, nacionales e internacionales, constituye también una manera de hacer público lo que se investiga y lo que se escribe como reflexión sobre las propias prácticas. En este propósito también se inscribe la participación de los maestros en las redes académicas, cuya valoración debe resaltar-se, así como su participación en programas de formación destinados a otros maestros, cuyas propuestas han de publicarse en web.

En el sistema de evaluación integral es necesario asignar una alta valoración a la producción académica de los maestros dada la complejidad y la exigencia de tiempo que presupone el acto de escribir, pero sobre todo porque la producción escrita constituye la mejor manera de dar cuenta del rol intelectual de los maestros. Hoy, más que antes, se cuenta con mayores posibilidades para socializar la escritura a través de la comunicación electrónica; de allí que la existencia de portales y páginas web de las instituciones educativas sean hoy una prioridad, con secciones para los maestros y para los estudiantes.

Se puede proponer una escala de valoración de la producción escrita y audiovisual de los docentes, considerando una alta valoración cuando los maestros participan en proyectos con grupos de investigación reconocidos en la comunidad académica; ello, por cuanto lo que se publica pasa por los filtros del rigor del grupo. Un segundo nivel de valoración estaría relacionado con la publicación de los trabajos académicos que los docentes producen cuando realizan una especialización o una maestría; aquí también

hay un filtro riguroso dado por los asesores y por los evaluadores de este tipo de trabajos. Un tercer nivel de valoración es el trabajo individual, abierto a todos los géneros, publicado en revistas, suplementos y magazines en donde un comité de redacción selecciona lo que publica. El cuarto nivel de valoración estaría dado por la publicación de trabajos individuales o grupales en medios de diverso perfil, desde los libros que publican los docentes por su propia cuenta hasta los escritos breves que se publican en revistas y periódicos sin registro institucional.

#### 4.2.2 Sobre los resultados de pruebas externas

La evaluación externa es aquella que se realiza a partir de instrumentos que se diseñan con el propósito de develar lo que los estudiantes están aprendiendo, según sea el currículo declarado o según sean los criterios de los equipos evaluadores. Estas evaluaciones son periódicas y en Colombia han estado lideradas por el Icfes (la Prueba SABER) y por el Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia, grupo que asesoró proyectos en Bogotá (1998 a 2001), en Bucaramanga (2000) y en Manizales (2001).

En la evaluación externa, Colombia ha mostrado una tendencia hacia la búsqueda de transformaciones de la evaluación misma, desde la década de 1990 cuando el Icfes inició el Programa SABER. El énfasis de los enfoques teóricos que subyace en estas pruebas se sitúa en la comprensión de texto y en el análisis y la resolución de problemas. Si bien se incorporan en los instrumentos una parte cerrada (test) y una parte abierta (producción de un escrito), tradicionalmente se le ha dado mayor importancia a los resultados de la parte cerrada que a los de la parte abierta.

Cabe resaltar que el proyecto realizado en Bogotá en el año 1998 propició un avance

importante de los programas de la evaluación externa al optar por la devolución a las escuelas de los instrumentos aplicados, con el propósito de romper con la connotación de secreto que hasta entonces se tenía sobre las pruebas. Esto condujo a que el Icfes también lo hiciera dos años después con la Prueba SABER y la prueba de Estado y que la Universidad Nacional de Colombia también tomara esta decisión con la prueba de admisión. Desde entonces las pruebas circulan en las escuelas luego de los aplicativos, pero no hay estudios en profundidad sobre lo que se hace con ellas, si bien es preocupante que se las use tan sólo para “preparar” a los estudiantes cada vez que se hacen nuevos aplicativos y no para trabajar desde la metacognición, analizando de nuevo los modos de respuesta dados por los estudiantes.

Otro aspecto relevante de aquella experiencia de evaluación externa es la de haber diseñado instrumentos en los que se indagaba por los aprendizajes esperados a partir de situaciones o problemas vinculados con los contextos cercanos a los estudiantes, lo que implicaba diseñar instrumentos en los que se integraban áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias en un mismo instrumento. El mayor impacto de este proyecto se encuentra sin duda en el interés que logró generar entre los maestros, muchos de los cuales propusieron por primera vez proyectos de investigación en el campo de la evaluación, respaldados financieramente por el IDEP.

### 4.3 Las Pruebas Comprender

En los *Lineamientos de evaluación para Bogotá* (2005) se considera que “el Sistema Integral de Evaluación de la Educación promueve la evaluación por parte de los propios actores y de agentes externos”, y se asume la evaluación externa como aquella cuya función es “triangular la información”, en donde “el evaluador externo es un par o se asume como tal, por lo que no

se le asigna, ni se asigna una relación de autoridad, más que la derivada del reconocimiento académico y profesional” (SED, 2005: 48). De nuestra parte agregaremos, sin embargo, el rol que como interlocutor ha de desempeñar el evaluador externo al involucrarse también en los procesos de formación de los docentes y poder participar con ellos en proyectos comunes de investigación.

Desde el año 2003 la Secretaría de Educación de Bogotá aplica de manera muestral las Pruebas Comprender, en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias. Se hacen aplicativos con instrumentos en forma de test y en forma abierta para evaluar la producción escrita, y cada aplicación en un momento distinto –por primera vez se aplican en momentos separados, lo cual se supone que ha de mostrar más confiabilidad, sobre todo, en la evaluación de la producción escrita, que requiere una mayor flexibilidad en el tiempo para escribir un texto–. El aspecto más innovador de estas pruebas, respecto a los demás programas de evaluación externa que ha tenido Colombia, es el de la evaluación de la producción escrita: los estudiantes reciben un material de lectura con antelación a la aplicación y el día de la aplicación retoman lo leído para producir el texto según una consigna dada.

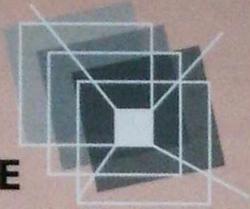
Las Pruebas Comprender se elaboran con referencia a criterios e identifican desempeños respecto a una finalidad deseable de logros, en los grados quinto y noveno. En grado quinto, por ejemplo, en el área de matemáticas se evalúa el pensamiento aleatorio y el uso de sistemas de datos (gráficos estadísticos), así como el pensamiento numérico. En lenguaje se evalúa la comprensión de lectura a partir de una serie de viñetas que representan las acciones de una historieta: se indaga por la comprensión de actos de habla que orientan intencionalidades de los personajes y que recalcan en la lectura inferencial. En ciencias naturales se exponen unas narrativas, y a partir de ellas se plantean problemas para su solución, pero

se considera que los niños ya deben portar unos conocimientos básicos, sobre los cuales deben dar cuenta en el desarrollo de la prueba.

Ubicados en la muestra de colegios que sirvió de referente para este estudio, se puede concluir que este tipo de pruebas funciona adecuadamente, aunque hubo diferencias notables entre unos y otros colegios en relación con la dispersión en los logros de los estudiantes. Como se trata de colegios en situaciones de irregularidad infraestructural, los análisis de estos resultados no pueden asumirse de manera taxativa.

En el marco de un Sistema de Evaluación Integral de la Calidad de la Educación, los resultados de las pruebas externas podrían recibir una determinada ponderación que tendría que ser acordada por la comunidad de maestros. Pero se espera que grupos de maestros participen también en la definición de los criterios, del enfoque teórico, en el diseño de instrumentos y en el análisis de resultados, estableciendo nexos con la formación continua.

## Referencias bibliográficas

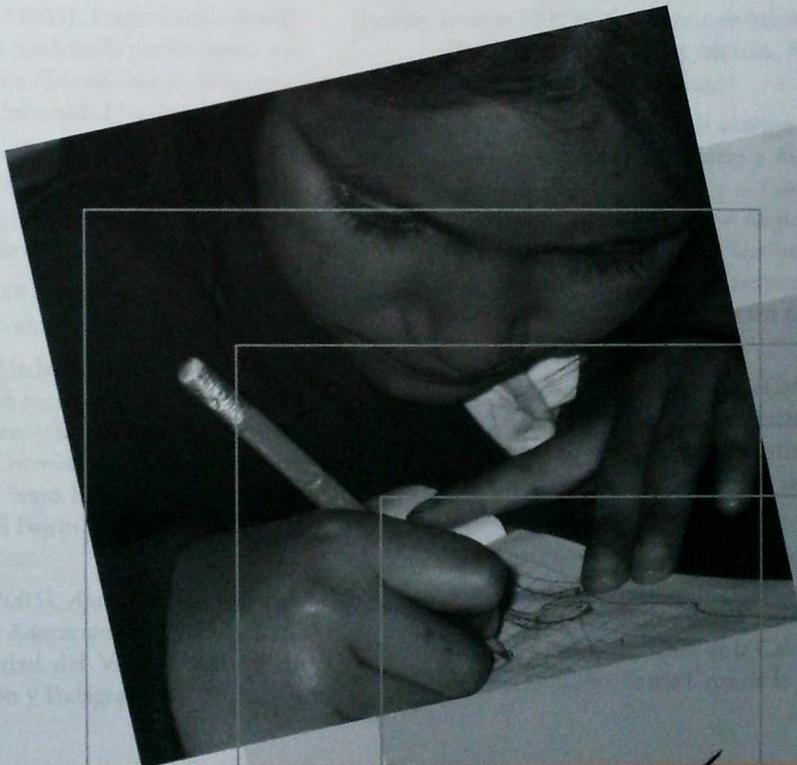


**SERIE**  
**Cuadernos de Evaluación**



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
Secretaría  
Educación

# Referencias bibliográficas



**Bogotá: una Gran Escuela**

**Bogotá *sin* indiferencia**

- Alexander, Jeffrey (2005). Pragmática cultural: un nuevo modelo de performance social. *Revista Colombiana de Sociología*. Bogotá, Universidad Nacional, número 24: 9-67.
- Apple, Michael (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- Bajtin, Mijail (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México, Taurus.
- Bajtin, Mijail y Medvedev, Pavel. (1993). La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética. *Revista Criterios*. Edición especial en saludo al Sexto Encuentro Internacional Mijail Bajtin. La Habana, Casa de las Américas.
- Bishop Alan, J. (2005). *Aproximación Sociocultural a la Educación Matemática*. Cali, Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bogoya, Daniel (2007). *Plan de trabajo del Segundo Estudio Comparativo y Explorativo de América Latina y el Caribe*. Memorias Segunda Reunión Regional Norte, Centro América y Caribe de Evaluación Educativa. Campeche, México, Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada S.C.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Evaluación educativa en Colombia*. Memorias Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Propuestas de investigación a partir de PISA*. Memorias II Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Evaluación de la Calidad de la Educación. Santa Cruz de la Sierr

- rra, Bolivia, Agencia de Cooperación Española.
- Cajiao, Francisco, Parra, Rodrigo y Castañeda Bernal, Elsa (1995) *La cultura fracturada. Proyecto Atlántida Adolescencia y Escuela*. Colombia, Fundación FES.
- Calvo, Beatriz, et al. (1998). *Nuevos paradigmas. Compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*. México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Corporación Escuela Pedagógica Experimental, EPE (Julio de 2007). *Proyecto Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá. Primera Etapa de Acompañamiento a las Instituciones. Segundo Informe*. Bogotá.
- Costa, María Elena (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 10. Madrid, O.E.I.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Unesco.
- El Tiempo* (marzo 15 de 2007). Pobreza en Bogotá se redujo del 46,3% al 28,5% en cinco años. Bogotá.
- Elias, Norbert (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, FCE.
- Ferrer, Guillermo (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Montevideo, Preal.
- Figari, Gérard (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles. De Boeck-Wesmael.
- Foucault, Michel (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- Fundación Universitaria Monserrate, Facultad de Educación, Dirección de Proyección Social (2007). *Proyecto "Acompañamiento a Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá Bosa-Usme". Primer Informe de Avance*. Bogotá.
- Gardner, Howard (1994). *Las estructuras de la mente. Las inteligencias múltiples*. Bogotá, FCE.
- \_\_\_\_\_ (1995, 1993). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi*. Barcelona, Paidós.
- Goleman, Daniel (1993). *La Inteligencia emocional*. Colombia, Javier Vergara Editor.
- Gómez, Hernando (1998). *Educación - la agenda del siglo XXI*. Bogotá, Tercer Mundo S.A.
- González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Gorgorió, María Núria; Prat, Montserrat; Santesteban, Montserrat (2006). *El aula de matemáticas multicultural: distancia cultural, normas y negociación*. Jesús Mari Goñi (coord.), Matemáticas e Interculturalidad. Barcelona, GRAO Biblioteca de Uno.
- Greimas, Julián y Fontanille, Jacques (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México, Siglo XXI.
- Honnet, Axel (2005). Presentación. En: *Le Nouvel Observateur, 2005. Spécial 40 ans. 25 Grands penseurs du monde entier*. Paris Hors-série No. 57, december 2004- janvier 2005.
- Jurado, Fabio, et al. (2005). *Entre números. Entre Letras. La evaluación. Estudio de*

- cáso. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Evaluación y calidad de la educación: una perspectiva crítica*. Memorias Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel (1997). *Formación y educación en democracia. Apuntes para un estado del arte*. Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Muñoz, Vernor (2004). *El derecho a la educación*. Informe del Relator especial sobre el Derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Naciones Unidas. Nueva York. En: *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile, Unesco – Orealc, 2007.
- Novoa, Edilberto (2007). Sistema integral de evaluación. Secretaría de Educación de Bogotá. Proyecto Currículo y Evaluación.
- Orozco, Luis Enrique (2006). En: *Proyecto Cinda/Universia. 2007*. Coordinado por Juan José Brunner. Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica 2006, [www.javeriana.edu.co/puj/rectoria/Planeacion\\_2007\\_2016/presentaciones/CINDA-Universia.ppt](http://www.javeriana.edu.co/puj/rectoria/Planeacion_2007_2016/presentaciones/CINDA-Universia.ppt).
- Parra, Rodrigo (1996). *Escuela y modernidad*. Cali, Fundación FES. Cuatro tomos.
- Parsons, Talcott, (1973). *The American University*. Cambridge, Harvard University Press.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, The Belknap Press.
- Restrepo, Gabriel (2007). Topos y tropos en la enseñanza ciudadana: una Lectura excéntrica del lugar común de la pedagogía de los Derechos Humanos. REICE, Publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar – Rinace, volumen 5, número 4, página [www.rinace.net/reicenumeros.htm](http://www.rinace.net/reicenumeros.htm)
- \_\_\_\_\_ y otros (2004) *Construir conciudadanía desde la Escuela. Bogotá, Ciudad capital, ciudad región, ciudad nación, ciudad mundo*. Investigación para el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Ciencias sociales, saberes mediadores*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_ y otros (2002). *La educación cívica en Colombia: una comparación internacional*. Memorias Encuentro de Educación Ciudadana: 43 a 56. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, Luis Carlos (1997). *El derecho a la ternura*. Barcelona, Península.
- Rueda, Mario, et al. (1994). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, UNAM.
- Schiller, Federico (1952). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid, Austral.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2006). *Memorias Foro Educativo Distrital 2006*. Bogotá, SED.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Bogotá, SED.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Plan territorial de formación docente 2006-2007*. Bogotá, SED.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Lineamientos de evaluación para Bogotá*. Bogotá, SED.

- Seibold, Jorge (2000). La calidad integral en la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* No 23. Mayo – agosto 2000, Organización de Estados Americanos.
- Skovsmose, Ole (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. Una empresa docente*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Sociedad Educadura Ltda. (2007). *Acompañamiento a Dos Colegios Oficiales de Excelencia. Informe de Avance. Localidad 10*. Bogotá.
- Tiana, Alejandro (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10. Madrid, O.E.I.
- Toranzos, Lilia (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10. Madrid, O.E.I.
- Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans y Schulz, Wolfram (Eds.) (2000) *Civic Education Study. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Release Report. Draft Version. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Touraine, Alain (2000). *¿Podemos vivir juntos y en paz?* Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Unesco-Orealc (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile, Unesco.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Literacy for life - education for all*. París, Unesco.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile, Unesco.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Balance de los 20 años del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Unesco.
- \_\_\_\_\_ (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Unesco.
- Universidad de los Andes. Grupo de investigación LIDIE. Pequeños Científicos CIFE, Centro de Investigación y Formación en Educación (2007). *Sistema de Acompañamiento a Seis Colegios Oficiales de Excelencia. Informe Inicial*. Bogotá.
- Universidad Nacional de Colombia - Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media – RED (2007). *Documentos Producidos en la Primera Fase del Acompañamiento a los Colegios Distritales de Excelencia para Bogotá. Primera Entrega*. Bogotá
- Vigotsky, Liev Semionovich (2005). La educación de la conducta emocional. *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Aique.
- Zubiría, Miguel de (1999). *¿Qué es el amor?* Bogotá, Alberto Merani.

## ◆ Créditos Académicos

Informes elaborados en el marco del Proyecto *Acompañamiento a los Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá*. Secretaría de Educación del Distrito. Subdirección de Formación de Educadores.

Los análisis tuvieron como apoyo, entre otros, los materiales impresos y virtuales proporcionados por las entidades aquí referenciadas:

### **CORPORACIÓN ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL (EPE)**

Localidad 11, Suba

Colegio Chorrillos (IED), Sede Las Mercedes  
Colegio Villa Elisa (IED), Sede TTES de Colombia  
Colegio Ramón de Zubiría (IED)

### **FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE**

Colegio Bosanoba  
Colegio Brasilia  
Colegio El Líbano  
Colegio El Porvenir (IED)  
Colegio Las Violetas (IED)  
Colegio Villas del Progreso

### **SOCIEDAD EDUCADURA LTDA.**

Colegio Antonio Villavicencio (IED)  
Colegio Paraíso Mirador (IED),  
Nueva Sede: Bella Flor

### **UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

Grupo de investigación LIDIE – Pequeños Científicos  
CIFE, Centro de investigación y formación en educación

Colegio Distrital Estrella del Sur  
Colegio La Estancia  
Colegio Integrado Puerta al Llano (IED)  
Colegio Rafael Uribe Uribe  
Institución Educativa Distrital Alfredo Iriarte  
Centro Educativo Distrital Rural Mochuelo Bajo

### **UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA** Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media - RED

Colegio La Pampa – La Montaña  
(Adscrito al Colegio Isabel II)  
Colegio Orlando Higuera Rojas  
(Sede D, *Holanda-La Libertad*  
del Colegio Juan Maximiliano Ambrosio)  
Colegio Portal del Sol – Finca El Recreo  
(Adscrito al Colegio La Libertad)