

**Resumen**

*Este artículo centra su interés en la evaluación de competencias, los lugares de asignación de sentido y los aspectos que se consideran una amenaza para la legitimidad y el uso de la información producto de la evaluación por parte de los docentes. Esta perspectiva de los maestros se convierte en la posibilidad de mostrar en qué medida la información empírica brindada por la evaluación proyecta y diagnostica la escuela, como fuente para la mejora en la institución, tanto como la articulación de la política y la población a la que se dirige. Estas relaciones muestran, según este estudio, diversas vulnerabilidades que tienen que ver con las valoraciones, visiones negativas, críticas a la evaluación y dificultades para relacionarla con la práctica educativa y pedagógica. Es a partir de los hallazgos como se señala la importancia de generar cultura entorno a evaluación en las instituciones educativas, como una opción para la mejora de la calidad en la educación.*

**Palabras clave:** Evaluación de la educación. Uso de información. Formación de profesores. Calidad de la educación. Colombia.

# Obstáculos para el uso institucional de la evaluación\* / Obstacles for an Institutional use of Evaluation

**Marina Camargo Abello**

Socióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, investigadora de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana. [marina.camargo@unisabana.edu.co](mailto:marina.camargo@unisabana.edu.co)

**Marybell Gutiérrez Duque**

Psicóloga. Magíster en política educativa. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. [marybell.gutierrez@unisabana.edu.co](mailto:marybell.gutierrez@unisabana.edu.co)

**Alexandra Pedraza Ortiz**

Psicóloga. Especialista en Gerencia Educativa. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. [alexandra.pedraza@unisabana.edu.co](mailto:alexandra.pedraza@unisabana.edu.co)

**Abstract**

*This article is centered in Competences Evaluation, in the points for making sense, and in those aspects considered as a menace for teachers about legitimacy and use of information taken from Evaluations.*

*This teachers' view becomes a possibility for showing how empirical information given by Evaluations designs the School and produces a real diagnosis of it, in order to make the Institution better, as well as articulating politics and people does.*

*This study shows some vulnerability related to valuations, negative points of view, critics to evaluation and difficulties to relate it to Educative and Pedagogical Practice. Based on findings, we demonstrate to teachers the importance of accepting Evaluation in Educational Institutions as an option to improve quality in Education.*

**Key words:** Evaluation of Education, Information uses, Teachers Training, Quality of education, Colombia.

\* Basado en la investigación "Impacto de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital", cofinanciada por Colciencias, IDEP y Universidad de La Sabana.

## 1. Introducción

Para el desarrollo de este artículo se tomó como base la investigación “Impacto de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital”, cofinanciada por Colciencias, IDEP y Universidad de La Sabana. Esta investigación desarrollada en el periodo 2003- 2005 trata de explorar, explicar y comprender varios tipos de casos que relacionan la producción, difusión y uso de información (producto de las evaluaciones aplicadas por el sistema de evaluación de la calidad de la educación) con el proceso de mejoramiento de los sistemas educativos.

## 2. Metodología

Este estudio de corte cualitativo, ampliado con tratamiento cuantitativo<sup>1</sup> empleó como herramienta metodológica el estudio de casos por considerarlo el más oportuno para intentar responder al uso de la información en las instituciones. Los casos responden a: las instituciones que contaron con acompañamiento en su trabajo (caso ‘intervenidas’) y las instituciones que no participaron en algún programa de este tipo (caso ‘no intervenidas’). La intención era identificar los aprendizajes dados en los casos, en relación con el uso de la información.

Para llegar al propósito de investigación, el proyecto se desarrolló durante 18 meses, en los cuales se realizaron diversas actividades orientadas a la revisión documental pertinente y al trabajo de campo con instituciones educativas distritales de Bogotá. El instrumento utilizado para este trabajo de campo fue un cuestionario, que incluyó 24 preguntas para los docentes de 10 instituciones educativas de carácter público, ubicadas en Bogotá. La información recolectada de esta aplicación fue posteriormente profundizada a través de grupos focales.

La información producto de la aplicación del cuestionario fue codificada para facilitar la identificación de características comunes en la población y de diferencias entre los casos. Este proceso se realizó a la luz de las categorías previas contempladas en el estudio. El manejo de la información se llevó a cabo en programa Excel, para luego ajustar al programa SPSS, con el que se preparó la información para su análisis. En el caso de las entrevistas y grupos focales, la lectura se dio con el señalamiento de categorías emergentes, relacionándolas con las categorías previas y revisadas desde la perspectiva de los objetivos de la investigación.

Los resultados que se presentan responden a las categorías metodológicas planteadas en el desarrollo de esta investigación, y que se abordan al interior del documento en cuatro apartados: el primero trata de la evaluación de competencias desde la perspectiva macro; el segundo apunta a cómo se comunica la evaluación de competencias; el uso de la información de la evaluación de competencias desde la perspectiva micro es el aspecto desarrollado en el tercer apartado; y el cuarto está constituido las conclusiones y recomendaciones producto de la investigación, que responden a la macro y a la micro política.

## 3. Obstáculos encontrados

Para dar inicio a lo propuesto en este escrito, se señala que para un proceso de evaluación legítimo, se requiere cierta coincidencia entre las intencionalidades y búsquedas de quien lo propone y las atribuidas por aquellos que se ven afectados con los resultados o hacia quienes se dirige directamente dicho proceso. En el caso de la evaluación de competencias objeto del presente estudio, estos dos lugares de asignación de significado corresponden fundamentalmente a los siguientes: el ocupado por las autoridades educativas distritales, quienes encuentran legítima la evaluación para tomar decisiones de macro política y micro política, y el que ostentan los maestros en cuyas manos está que realmente se

---

<sup>1</sup> Tratamiento cuantitativo en cuanto se propendía a buscar las diferencias entre los casos.

tomen las decisiones de micro política. Pues bien, en este segundo caso el uso de la información aportada por la evaluación está relacionado directamente con la valoración que los docentes le otorgan, con la confiabilidad que les merece y con el papel que le asignan. Son cuestiones técnicas, pedagógicas y políticas derivadas del proceso mismo de producción y difusión de información, que hacen parte de la propia vida y experiencia escolar y le otorgan o no legitimidad al proceso de evaluación desde la perspectiva de los maestros.

Este artículo condensa los aspectos que son una amenaza para la legitimidad y el uso de la evaluación de competencias por parte de los docentes; por un lado tienen relación con las valoraciones, visiones negativas y críticas hacia la evaluación; y por el otro, con las dificultades para hacer viable la práctica educativa y pedagógica. Hay una suerte de escepticismo frente a la evaluación y sus resultados, una incompreensión de la intención planteada por la SED, una vinculación de la evaluación con lo político por encima de lo técnico y pedagógico, y una perspectiva recortada de la evaluación que conduce a desconocer el contexto, la labor del maestro y lo que implican los procesos de cambio tras los resultados obtenidos y presentados.

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

### 3.1 Relacionados con las creencias

Para algunos maestros uno de los puntos de desacuerdo con la evaluación es su carácter subjetivo, que en sus propias palabras “le impide mostrar plenamente la realidad de la institución, medir sus particularidades, reflejar lo que pasa en una comunidad y sus expectativas, hacer un diagnóstico eficaz y certero de las dificultades y aciertos de los estudiantes”. Si bien los investigadores y profesionales de la Universidad Nacional que tuvieron a cargo la fundamentación de la evaluación justifican su carácter subjetivo, entendido como la postura interesada que implica la construcción de conocimiento, los maestros demandan una evaluación objetiva entendida como un acercamiento a la realidad que ellos viven como una evidencia especular de su situación. Podría pensarse que los docentes creen en una evaluación que muestre la complejidad institucional, que les revele las condiciones en que trabajan, que les diga más de lo que la evaluación de competencias les dice y que acompañe los resultados con reflexiones contextualizadas a la institución. Así, tal evaluación sería más objetiva pues mostraría la realidad de la institución y de sus miembros.

Por otra parte, no es fácil de entender para la comunidad de docentes, cuyo trabajo está centrado en el conocimiento y su tarea ha estado dominada en buena parte por la evaluación, que ésta no es una verdad absoluta, que se realiza desde concepciones y perspectivas particulares, que no es totalizadora, que su resultado es un agregado que oculta diferencias, que entre lo que se hace y lo que se evalúa existe una distancia importante pues es mucho más lo que se hace (enseña) que lo que se termina evaluando. Pero mientras la expresión de los maestros muestra una concepción tendiente a la deslegitimación de la evaluación por su ausencia de objetividad, bien podría considerarse que ahí se encuentra uno de sus valores o atributos. Su carácter “subjetivo” en cuanto a opuesto al tradicional concepto de “objetivo” que se

equipara con la verdad, no es una razón para desconfiar de ella. La concepción de los maestros, cuando se refieren a la evaluación, muestra un olvido de lo que implica la evaluación en cuanto acto valorativo, con criterios, referentes y posturas que impiden que se la considere un evento igual a la realidad, que la calca como un espejo.

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

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

estudiante, sino por la asociación que los maestros hacen con su propia evaluación, la que en el imaginario de ellos amenaza su estabilidad. Atribuir una intención escondida a la evaluación interfiere con la credibilidad del maestro en el proceso evaluativo y con el posible uso de sus resultados.

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

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

### 3.2. Vinculados con la ideología

Los maestros atribuyen a la evaluación una postura neoliberal y este discurso, dentro del que se ubica la discusión en educación sobre la sociedad del mercado y sobre una educación privatizada, se cons-

tituye en una amenaza al uso de sus resultados. Para los maestros: “La evaluación es una política neoliberal que busca la globalización económica y cultural, que no tiene en cuenta la autonomía de los pueblos ni la autodeterminación porque son políticas trazadas por el Banco Mundial y por las potencias, para sus propios intereses”.

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

### 3.3. Provenientes del conocimiento y la práctica escolar

Este apartado muestra todas las concepciones de lo escolar que tiene el maestro y que, desde su perspectiva, afectan la evaluación justificando los bajos resultados obtenidos o desconociendo su valor.

#### - *El contexto y la evaluación:*

Aunque la misma definición de competencia se inscribe en una perspectiva cultural que permite atribuir las diferencias en el desempeño del individuo a variaciones de la cultura y no a factores genéticos, como sucedía con los tests de coeficiente intelectual y las pruebas de capacidades mentales (Torrado, 1998)<sup>2</sup>, esta contextualización o referencia de la

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

El contexto para el maestro está representado en las dificultades que provienen, en buena medida, de las condiciones socioeconómicas del estudiante, las cuales marcan sus adquisiciones culturales para el desempeño escolar; la falta de apoyo de los padres a la escuela por diferentes razones sociales y culturales y las condiciones de precariedad en las que se trabaja en cuanto a infraestructura, apoyo, recursos materiales y didácticos. Desde este punto de vista suponen, con razón, que la evaluación no puede dar cuenta de estas condiciones -y no es el propósito, sería un objetivo ambicioso para una evaluación censal como la propuesta-. Al mismo tiempo atribuyen a estos factores la obtención de resultados insatisfactorios. Y desde estos lugares, rechazan y critican la evaluación.

#### - *Relación enseñanza-evaluación:*

Para los maestros lo que se evalúa requiere ser enseñado. Ellos no contemplan que pueden evaluarse competencias aunque ellas no se enseñen y que al ser la enseñanza más amplia que lo evaluado, no se requiere entrenamiento ni capacitación para hacerlo.

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

Una postura como ésta compromete la práctica; se convierte en una amenaza para la evaluación, cualquiera que ella sea y cualquiera sea la orientación que tenga. Una afirmación como la siguiente apoya lo dicho: “Los estudiantes no conocían la forma de la prueba y además algunos conceptos no se habían dado por la fecha en que se aplicó esta prueba”.

**- Conocimiento limitado de la evaluación:**

El conocimiento expresado por los maestros sobre las pruebas se queda corto frente a la exposición y justificación teórica de los investigadores que participaron en la elaboración de las mismas. Esta afirmación se revela en frases como la siguiente: “tanto la evaluación como los resultados fueron muy deficientes de tal forma que las pruebas adolecen de muchas fallas, ya que los docentes no tienen parte en estas pruebas y su elaboración”.

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

**- Política educativa vs. heteronomía / autonomía:**

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

están aprendiendo, ver los avances que van teniendo en cuanto a competencias básicas, ya que éstas son de vital importancia para la formación integral de cada uno”.

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

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

**- Evaluación externa vs. evaluación docente:**

Los maestros creen más en sus observaciones, miradas y evaluaciones que en la que les plantean las autoridades educativas y ello los conduce a afirmar: “esperaba mejores resultados, ellos no coinciden con los demostrados en las pruebas”; “el esfuerzo que hacemos todos los docentes no se corresponde con los resultados de los estudiantes”; “el trabajo desarrollado con los estudiantes no compensa los logros o resultados obtenidos”. En otras palabras la evaluación no refleja la realidad que ellos viven o no, y su resultado contradice su conocimiento y experiencia.

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

### 3.4 Derivados de las valoraciones

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

#### - *Falta información, profundización, y capacitación:*

Los docentes valoran estos aspectos, que son naturales en un proceso de evaluación orientado al mejoramiento. En este sentido la evaluación se supone dirigida a difundir ampliamente los resultados hasta que sean comprendidos y generen la posibilidad de uso por parte de los destinatarios o de aquellos a quienes se orientan las decisiones de mejora con la evaluación. A propósito los maestros señalan: “La SED sólo los informa, no conocemos más, sólo publica los resultados, no hay capacitación concreta ni suficiente información”.

#### - *Ausencia del docente en el proceso de evaluación:*

El maestro considera que la participación es un valor importante en la vida escolar. Por ello su ausencia de la evaluación de la SED (ya sea como

partícipe activo, como alguien a quien se le consultan las principales decisiones, como quien tiene mucho que decir en materia de evaluación del desempeño del estudiante o como alguien con quien se lleva a cabo un proceso de sensibilización para conocer la evaluación, su sentido, las pruebas, etc.) es algo que extraña. En sus palabras: “La evaluación debería también tener en cuenta al docente”.

#### - *Responsabiliza sólo al maestro por los resultados:*

Para los maestros es claro que la educación es un compromiso de todos, de cuya idea se desprende que la evaluación debe ser consecuente con ello. Por tanto, los resultados deben generar la idea de responsabilidad sobre el mejoramiento, antes que la de culpabilizar a uno o más de los actores sobre todo si se tiene en cuenta la dificultad de la evaluación para dar cuenta de lo que se hace en el aula y en la institución escolar. De esta manera lo expresan: “Sin la toma de conciencia de toda la sociedad no se puede dar soluciones a estos problemas que no sólo son responsabilidad de los docentes, como si el problema no fuera de todos, familia, estudiantes y estado también”.

#### - *Difusión de resultados estigmatizadora:*

Para los maestros la forma de presentación de los resultados (mediante tablas, rankings y puntajes) condujo a excesos que permitieron una “mala publicidad” de la institución y su trabajo como docentes, y por esa vía, a su culpabilización. Algunos maestros no valoran estas comparaciones ni ellas los mueven al cambio. Así lo manifiestan: “Lo que se ha hecho es clasificar a los colegios de acuerdo a los resultados y hacer mala publicidad acerca de la educación pública. Los han divulgado ampliamente por los medios de comunicación, se ha jerarquizado y clasificado la institución, calificándola como buena o mala para justificar que las instituciones públicas deben desaparecer”.

En cuanto a la difusión de la evaluación a través de la prensa escrita puede decirse que ésta llega a constituirse, para las familias, los mismos estudian-

tes y el público en general, en el único y fundamental medio para acceder a la información sobre el estado de la educación. Puede decirse con Berger y Luckmann (1994) que los medios de comunicación ponen a disposición del público las reservas de sentido construidas socialmente, que median –a su vez– en la construcción de la realidad social y orientan las acciones sociales. Este proceso de moldeamiento de la comprensión del mundo afecta directamente a los individuos y les ofrece marcos de referencia frente a los cuales hace valoraciones y establece juicios.

Si bien la Secretaría de Educación Distrital llevó a cabo eventos para ilustrar a los medios de comunicación en forma amplia sobre el sentido y características de la evaluación, la política distrital que la orientaba y sus pretensiones –buscando con ello que los medios hicieran una difusión responsable de los resultados de la evaluación–, los esfuerzos no cumplieron las expectativas: la prensa difundió de variadas formas y con sentidos ambiguos los resultados, no siempre como a los maestros les hubiera gustado verse retratados en ellos. Pesa en la difusión de la evaluación de competencias la tendencia a destacar lo negativo. Como lo aseveran algunos docentes<sup>3</sup>: “Se realizó difusión en los grandes medios de comunicación informando que los estudiantes se rajaron en matemáticas, dejando en el ambiente que en los colegios públicos el nivel es bastante bajo”. Ello puede atribuirse a la concepción que tienen los medios sobre lo que hace noticia y al desconocimiento de lo educativo por parte de quienes crean la noticia en este tema.

En efecto, al pasar revista por los titulares de uno de los periódicos de más amplia circulación en el país<sup>4</sup>, se encuentran estas expresiones: “Se rajaron

los maestros”, “Perdió la educación”, “La educación en crisis”, “Los mejores colegios”, “Crisis educativa”, “Estudiantes colombianos, ciudadanos a medias”, “La educación en rojo” y “Maestros se rajan en clase”. Este referente de entrada a la noticia sobre la evaluación de competencias produce un ingreso negativo y estigmatizado al tema, que queda muchas veces como la única información a la que se tuvo acceso. El contenido, de igual manera, tiene una carga en este mismo sentido.

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

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

Para los maestros ésta no es la forma correcta de manejar la información de la evaluación de competencias como se recoge en los siguientes registros:

“Entre los maestros se ha creado mucha inconformidad en el manejo periodístico que se le ha dado a este tipo de información ...(...)... Porque se ha com-

3 Abordados desde el estudio “Impacto de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y la formulación de políticas de la SED” por Camargo y otros (2005).

4 El estudio recopiló 51 artículos de prensa con respecto a los cuales pudo establecer cuáles eran las principales afirmaciones y juicios implícitos en los textos con respecto a la evaluación de competencias y en relación con: la institución educativa, las pruebas, la calidad de la educación, el docente, la educación y los resultados. Para ello se contó con el aporte de Clelia Pineda.



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

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

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

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

#### 4. Conclusiones

Contar con información producto de la evaluación de los estudiantes no es suficiente para conducir a los maestros a hacer uso de ella. Para lograrlo es necesario afectar las variables propias del maestro, su constitución y su práctica, y no solamente las que se vinculan con la información (generación, difusión, uso). Afectar las variables significa lograr que el maestro se sensibilice hacia la evaluación, acceda a una información transparente, completa, ágil y atractiva, obtenga un conocimiento claro de lo que se va a evaluar y cómo se va a evaluar, aporte variables e indicadores sobre lo que él enseña y, de esta manera, ejerza su posibilidad de participación. Además, que la evaluación incluya estrategias y mecanismos de seguimiento que muestren la apropiación de los maestros de la filosofía y pretensiones de la evaluación. En esta medida disminuirán los riesgos o amenazas que atentan contra su uso y asunción en procesos autónomos de análisis, reflexión y toma de decisiones de micro política.

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

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

En lo relacionado con la difusión, y a manera de conclusión, para construir una cultura de la evaluación es necesario evitar los efectos polarizadores que traen consigo la difusión de los resultados y la búsqueda de atribución de los mismos a los actores escolares. Para construir y consolidar una cultura de la

evaluación, primero hay que crear un sistema de símbolos compartidos entre la institución educativa y la entidad administrativa, que se hagan visibles en todos los mecanismos y estrategias de difusión. En este sentido, no es suficiente informar y difundir la evaluación y sus resultados; es fundamental crear espacios para la negociación de sentidos asignados al tema, de tal manera que sean compartidos y aceptados por los

principales actores encargados de movilizar a la comunidad educativa hacia el cambio. Es indispensable asegurarse de que el director y los docentes comprendan y se apropien del conocimiento teórico en que se basa la evaluación, y hay que brindarles varias opciones de estrategias de acción para que la comunidad decida la que más se ajuste a su dinámica interna y a la propia cultura institucional.

## Bibliografía

- ÁVILA, Rafael y CAMARGO, Marina (1999) *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, Conciencias. Ediciones Anthropos. Bogotá.
- BERGER y LUCKMANN(2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- FERRER, J. Guillermo y ARREGUI, Patricia. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones*. Santiago de Chile, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe -PREAL-, Documentos No. 26, Abril, 29 p.
- RAVELA, Pedro. (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Santiago de Chile, Grupo de trabajo de estándares y evaluación -GRADE-, Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y El Caribe -PREAL-, p.4 (81 p.).
- SED (Secretaría de Educación Distrital). (1998). *Plan sectorial de educación 1998-2001*. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, ¿? p.
- SED (Secretaría de Educación Distrital). (2000). *Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias en colegios de Calendario A. Institución XXX*. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, Febrero, 8 p.
- SED (Secretaría de Educación Distrital). (2000a). *Resultados. Análisis de frecuencias. Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemáticas y ciencias en colegios de Calendario A*. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, Febrero, 11 p.
- SED (Secretaría de Educación Distrital). (2001). *Plan sectorial de educación 2001-2004*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, ¿?p.
- TENTI FANFANI, Emilio. (2002). *Los docentes y la evaluación*. Buenos Aires, Ministerio de la Educación de Chile e IPE/UNESCO, Seminario Internacional “La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina”, celebrado en Santiago de Chile los días 16 y 17 de diciembre de 2002.
- TORRADO, María Cristina. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Santafé de Bogotá, ICFES, Serie Investigación y Evaluación Educativa, 53p.