

# El concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso

**Fabio Jurado Valencia\***

Instituto de Investigación en Educación  
Docente del Departamento de Literatura,  
Universidad Nacional de Colombia

## RESUMEN

Se analiza el contraste entre los desempeños en lenguaje de los estudiantes de dos colegios oficiales, de estrato 1, en el marco de la evaluación externa adelantada en Bogotá entre 1998 y 2001. Se muestra cómo el capital cultural de los estudiantes incide en los desempeños, cuando se trata de interpretar textos y de analizar y plantear soluciones a problemas que las pruebas proponen. Se analiza cómo la pedagogía de proyectos y la constitución de comunidad académica entre profesores y estudiantes propician la cualificación de las competencias de unos y otros. Se destaca cómo la escritura alcanza niveles genuinos cuando se sabe que el destinatario no es el profesor, sino una audiencia más amplia; de allí la importancia en la escuela de medios como el periódico y la emisora escolares.

## ABSTRACT

This article analyzes the differences between the students of two public schools in Bogotá. The selected population belongs to the lower social stratification in the city. This study has

been done in the frame of massive evaluation developed in Bogotá from 1998 to 2001. The results of the research show the importance of the pedagogical focus on projects and the construction of an academic community to increase the competences of the two groups. In the other hand, the text relieves the quality of written production obtained when the students writes to an audience not only to the teacher evaluation. From this experience is inferred the importance of the means of communication at school.

## PALABRAS CLAVE

Competencias, competencias para la vida, evaluación, evaluación externa, capital cultural, desempeños, calidad de la educación, lectura, escritura, pedagogía de proyectos, argumentación, razonamiento.

## KEY WORDS

Competences, skills for life, evaluation, cultural account, education quality, reading, writing, pedagogy of projects, argumentation, reasoning.

RECIBIDO: MARZO 15 DE 2005

ACEPTADO: MAYO 30 DE 2005

\* Doctor en literatura. [fabiojuradovalencia@cable.net.co](mailto:fabiojuradovalencia@cable.net.co)

## Prolegómenos

Si desde el año 1984, en los marcos generales para la fundamentación curricular en el área de lenguaje, en la educación básica, se introdujo el concepto de competencia pero nadie lo identificó como algo discutible ni lo asumió como tema de interés hasta el año 1998, cuando en Bogotá se decide realizar una *evaluación censal de competencias básicas*, y luego el Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), en el año 2000, opta por introducir el *enfoque de competencias* en la Nueva Prueba de Estado, y tres años después en los Ecaes (Evaluación de la Calidad de la Educación Superior) se invoca por la categoría en mención, cabe preguntarse si es la evaluación externa lo que constituye el detonador para llamar la atención sobre los enfoques y los problemas de la educación.

Ya en 1991, a propósito de las primeras discusiones en torno a qué evaluar en lenguaje, en el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación, aparecía la denominación *competencia comunicativa* como una salida al dilema de si evaluar los componentes programáticos del currículo o evaluar desde los contenidos de los libros de texto o evaluar desde los fundamentos curriculares o evaluar según el criterio de qué es lo que se espera que los estudiantes hayan aprendido en los grados tercero y quinto de primaria. Se optó finalmente por sustentar el enfoque de la evaluación desde estos dos últimos aspectos, lo cual nos permitía mostrar su pertinencia: el concepto de competencia aparecía en los fundamentos curriculares (1984) y queríamos identificar lo que sabían hacer los estudiantes con los textos, es decir, los modos de proceder en la lectura y con la escritura. Se asumía la competencia como la capacidad para comunicar y construir sentido, más allá de las estructuras lingüísticas canónicas de la lengua, según lo insinuara Dell Hymes, en 1972, cuando definía la competencia comunicativa en contraste con la competencia lingüística.

La denominación *competencia comunicativa* aparecía como recurrente porque quienes adelantábamos aquellas discusiones estábamos de acuerdo en un punto: en la *evaluación de la calidad de la educación* no se trata de determinar si los estudiantes saben definir categorías gramaticales, como en

efecto prevalecía en las aulas, sino qué tanto saben usar el lenguaje, en la comprensión y en la producción de texto, asumidas como prácticas decisivas para un buen desenvolvimiento en la vida. Entonces, el concepto *competencia* estaba asociado con el saber usar el lenguaje y no con el saber definir el lenguaje y sus categorías.

Hacia 1998 el término competencia aparece incorporado en la evaluación de las otras áreas del currículo (cfr. "Evaluación de competencias básicas en Bogotá"): en matemática se hablará de *competencia matemática*, *competencia numérica*, *competencia espacial geométrica*, *competencia métrica*, *competencia algebraica*; en el área de ciencias se hablará de dos grandes competencias: *competencia teórico-explicativa* y *competencia procedimental y metodológica*. Hacia el 2000, en el área de ciencias sociales aparecen las tres grandes competencias definidas por el Icfes para las pruebas de Estado: *competencia interpretativa*, *competencia argumentativa* y *competencia propositiva*. De ahí en adelante el concepto de competencia se ha mantenido en la palestra de las discusiones y hoy lo encontramos en las reformas académicas de las universidades colombianas y en los ámbitos que atañen a la formación para el trabajo: *competencias laborales*.

Paralelamente, a partir del 2000 el término competencia ha ido ganando su lugar en los documentos sobre políticas educativas en todos los países de América Latina; al rastrear el término en documentos de la década anterior se observa que no constituye una palabra clave en los enfoques invocados por las políticas. En Europa, en cambio, sobre todo en Alemania, el concepto de competencia, asociado con habilidad, aparece en enfoques sobre educación y sobre el trabajo, durante la década de 1990. Pero sigue llamándonos la atención que el término sea cada vez más recurrente para identificar lo que se debe saber para saber actuar en la vida y que se perciba como un enfoque nuevo.

En 2001 la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) publicó una compilación de trabajos que previamente habían sido expuestos en un encuentro internacional para discutir la definición de las competencias claves que se requieren hoy. Dicha compilación se tradujo al castellano y se publicó en el 2004 (Domini-

que Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*). También aquí se asume el concepto de competencia como algo nuevo, si bien podemos entenderlo como nuevo en el marco de las evaluaciones externas internacionales.

Estas situaciones sobre los llamados *enfoques nuevos* conducen a la divagación y a la especulación, cuando los términos se convierten en palabras-saco o en etiquetas que, como en las relaciones mercantiles, promueven un producto. En los últimos años el eslogan es Formar por competencias, Educar por competencias, Profesionales con competencias. En su libro *El concepto de competencia*, tomo III, Guillermo Bustamante introduce un aviso clasificado:

Programación de competencias	
Cobos e hijos	
Aplicación de las categorías de competencias en: la revisión del PEI, el rediseño del plan de estudios, los programas curriculares, las estrategias de enseñanza, la evaluación, la calificación y la certificación conceptual y operativa. Instructivos, fichas técnicas y textos para la implementación de los cambios requeridos. Autorización escrita para servir de multiplicador.	
Octubre 6 y 7 de 2001 en Bogotá, Hotel Cosmos 100	
Octubre 13 y 14 en Cartagena, Hotel Costa del Sol	
Informes: BOGOTÁ: 3150405 - CARTAGENA: 6 642418	

Es decir, el *enfoque desde las competencias* se convierte en un método para darle solución a los dilemas de la educación y para fundar empresa familiar. El problema, sin embargo, no está en la cantidad de empresas que puedan fundarse para afrontar los problemas sobre las competencias en la educación, sino en cómo una clientela virtual asume tal mensaje y compra el producto, porque hay, en efecto, una asociación entre competencia y método, asumido como receta, como si en educación los problemas pudieran resolverse con la aplicación de unos métodos que están en algún lado y puedan comprarse. Ya sabemos que muchos PEI (Proyecto

Educativo Institucional) fueron contratados con estos expertos que saben cómo adecuar los planes de una institución educativa al enfoque nuevo: el de las competencias. No importa si quienes compran el producto saben usarlo o no, lo que importa es el documento para mostrarlo cuantas veces sea necesario.

Pareciera que nunca antes como ahora el propósito pedagógico de hacer que alguien fuese competente en un campo determinado haya constituido una preocupación. Entonces uno se pregunta: si no había el interés de educar para ser competente en algo, es decir, para saber dominar o saber hacer algo, entonces qué orientaba los procesos educativos de la escuela; porque aún en los casos en que nos obligaban a aprendernos las lecciones de memoria, unos nos hacíamos competentes en ese deber y otros no. Tuvimos la competencia de saber repetir páginas enteras del libro de texto de geografía o de historia y nos calificaban bien porque éramos competentes para ello, competentes en nemotecnia, aunque no entenderíamos nada; los otros, los que se negaban a ser competentes en nemotecnia, desertaban de la escuela: no eran competentes para continuar en la escuela.

Entonces, ser competente es saber hacer o saber actuar según sean las circunstancias; ser competente es saber hacer algo en situaciones concretas y según necesidades apremiantes, como saber responder “bien” según sean los códigos de cada profesor, o saber hacer “chancuco” o “machete”, es decir, saber hacer trampa en un examen. Es paradójico y chistoso que en el ámbito de las pruebas de Estado, pruebas que incorporan el enfoque de competencias, recientemente haya aparecido una “empresa” con sujetos “altamente competentes” para dictar las respuestas, a través de códigos de celular, a una clientela ansiosa de cursar la carrera de medicina; es decir, hay bandas académicas que son competentes en sus funciones.

Los culebreros, que venden pomadas para sanarlo todo, son competentes para embaucar, tienen esa inteligencia lingüística que Gardner identifica en quienes persuaden y convencen con rapidez. Es la competencia lo que hace que alguien sea tal como es, y un sujeto es como es porque actúa, de lo contrario no sabríamos nada de tal sujeto, de quien podremos decir que alguna competencia

potencial ha de tener, porque todo sujeto es virtualmente competente para hacer algo, como el culebrero al que le hacen corrillo en la plaza porque sabe manejar un tipo de audiencia.

Para realizar una performance, dice Serrano:

Se requiere, como condición necesaria, una determinada competencia. En palabras llanas, la competencia existe para hacer algo con ella. Puede ser que no se haga nada, pero se requiere para hacerlo si el sujeto se decide. Es más: un acto realizado (es decir, un acto exitosamente terminado) es testimonio de que el sujeto de hacer ha alcanzado la competencia requerida para dicha realización. (Serrano, 2003: 8).

Esa competencia tendrá algún nombre: *competencia lingüística, competencia comunicativa, competencia pedagógica, competencia musical, competencia arquitectónica...* pero en todo caso no existe la competencia a secas.

### **Pareciera que nunca antes como ahora el propósito pedagógico de hacer que alguien fuese competente en un campo determinado haya constituido una preocupación.**

Entonces, digamos que el asunto de fondo gira en torno a qué tipo de competencias requerimos que las escuelas y las universidades promuevan para qué tipo de sociedad y para qué tipo de ciudadanos. Recientemente en un seminario de profesores universitarios los decanos exponían sus avances sobre las reformas al currículo, en concordancia con los principios de la flexibilidad curricular. Un decano expresaba muy sinceramente que en su facultad todavía no habían hecho la reforma en el marco de las competencias y que tenían previsto hacerlo para el próximo año. Como interlocutor de dicho seminario expresé mi preocupación sobre cómo estaban formando a los futuros profesionales de dicha carrera si no ponían en consideración alguna competencia profesional, es decir, algún saber hacer con los saberes circulantes en las carreras, aunque no se hablara de competencia; expresé igualmente que un plan de estudios puede ser muy rígido, pero una pedagogía crítica y flexible puede desdibujar la

rigidez curricular; también señalé que en el pénsam de la carrera referenciada había desarrollos de competencias que seguramente él no veía, porque se ha representado en su pensamiento que las competencias son algo nuevo en educación y que están determinadas por un formato particular y por una *enseñanza explícita*. Y concluí: una carrera profesional puede tener un marco curricular muy innovador, pero si no hay una masa crítica (saber/poder) en el ejercicio de la pedagogía, con sujetos que tienen identidad (querer/deber) en el oficio de ser maestros, difícilmente ese marco curricular será innovador, y difícilmente responderá a un enfoque de competencias.

Hay una discusión de fondo que es necesario plantear en relación con la formación epistemológica que se requiere en todos los que trabajamos en el contexto de la educación. En primer lugar, cabe preguntarse por los dominios específicos de un campo (de una disciplina o de una profesión) desde dónde es posible construir la transposición pedagógica: hasta dónde se domina el campo. En segundo lugar, cada uno tiene que preguntarse para qué sirven hoy los contenidos que se seleccionan para un determinado programa (curso, seminario, laboratorio). Lo segundo depende de lo primero. Lo primero es más explícito, pues podemos dar cuenta del campo cognitivo, inclusive hasta lo que llamamos la punta (investigación de punta), o podemos mostrar nuestro atraso. Lo segundo es menos explícito y está determinado por mediaciones ideológicas: para qué sirve lo que se ofrece en un curso, cuáles son los criterios de selección de los conceptos y categorías, y de las actividades. Aquí aparece el concepto de competencia: el sentido de lo que se aprende y su lugar en la vida. Pero, ¿todo profesor está en condiciones de plantearse estos dilemas? o ¿qué pasa con los profesores que reciben un programa y sobre el cual no se interrogan, porque les dicen que el programa es así y así hay que dictarlo? Indudablemente, aquí no podemos hablar de competencias, sino de otra cosa, a menos que transgreda tal programa y reubique sus temas en relación con lo que se requiere, con lo fundamental, con un interés vinculado a una necesidad social.

## Un estudio de caso

Hemos hecho este recorrido para mostrar un estudio de caso vinculado con la *evaluación de competencias* en Bogotá. Es el resultado de una investigación realizada en el 2004, cuyo propósito era identificar los contrastes entre un colegio oficial de alto desempeño y un colegio oficial de bajo desempeño, según los resultados de la evaluación de competencias en Bogotá en las áreas de lenguaje y matemáticas. En el proyecto nos propusimos identificar los factores que inciden en las diferencias entre los desempeños de los estudiantes de dos colegios oficiales de calendario A, en 9º grado: uno de alto desempeño y otro de bajo desempeño. Esto condujo, por un lado, a la comparación entre los resultados de la primera aplicación (año 1999) con los resultados de la segunda aplicación (año 2001) en las mismas instituciones, para identificar las diferencias y las particularidades y, posteriormente, con la observación de campo, caracterizar las actitudes de los estudiantes y de los docentes frente a este tipo de pruebas, así como analizar otras variables en la evaluación externa: las competencias en la cotidianidad del aula de clase y las competencias en la evaluación externa.

Las preguntas fundamentales que el proyecto se planteó, respecto a las instituciones oficiales (o públicas), son:

1. ¿Qué factores intervienen en los desempeños altos de la institución educativa oficial que obtuvo mayor puntaje en la primera aplicación de la prueba censal de competencias?
2. ¿Qué factores intervienen en los desempeños bajos de la institución educativa oficial que obtuvo menor puntaje en la primera aplicación de la prueba censal de competencias?
3. ¿Qué cambios se observan entre la primera aplicación y la segunda aplicación de las dos instituciones seleccionadas?
4. ¿Qué cambios se observan en los resultados de pruebas censales y los resultados de pruebas diseñadas por los docentes titulares y el grupo de investigación con el enfoque de competencias en el contexto de la cotidianidad del aula?

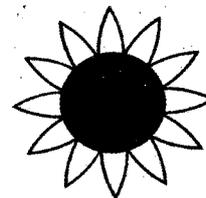
La última pregunta se propuso indagar por otras estrategias, distintas de las tradicionales, en la evaluación externa; buscó mostrar cómo

la participación directa de grupos de docentes en el diseño de pruebas puede generar efectos más significativos, así como considerar que la flexibilidad de los horarios en el trabajo de los estudiantes con una prueba y sus factores asociados (no sentirse en un ambiente de examen externo, sino de trabajo intelectual independientemente de cualquier vigilancia externa) pueden asimismo mostrar niveles de competencia más significativos.

El criterio para seleccionar a las dos instituciones dependía de los cuadros estadísticos, en los cuales se representan los desempeños alcanzados por las instituciones educativas de la ciudad, según las aplicaciones de las pruebas en 1999 y 2001. La primera búsqueda apuntó hacia la identificación del colegio oficial de más alto desempeño y el colegio oficial de más bajo desempeño en las dos aplicaciones. Puede decirse que desde aquí comienza la investigación, en la medida en que van descubriéndose variables inesperadas, como las que señalaremos a continuación.

Es común considerar que la educación oficial (o pública) en su conjunto está muy rezagada, en "calidad", respecto a la educación no oficial (o privada). Se tiende a caracterizar de manera homogénea a todas las instituciones oficiales; se asume también que las instituciones privadas son todas iguales entre sí. Pero en la educación oficial (la que es financiada casi totalmente por el Estado, "casi" porque las familias pagan algún valor por matrícula) se atiende a varios estratos (de 1 a 3, en el caso de Bogotá), así como en la educación privada (desde estrato 1 hasta estrato 5). Parece paradójico, pero hay instituciones educativas privadas de estrato 1.

Es decir, en Bogotá la educación oficial atiende fundamentalmente los estratos 1, 2 y 3, y la educación privada atiende a poblaciones de todos los estratos sociales, aunque las diferencias son protuberantes en lo que ofrece una institución privada en cada estrato y según sea el perfil de la institución. En todo caso, en el estudio realizado encontramos colegios privados en barrios de Ciudad Bolívar y en Usme (lugares donde se encuentran las comunidades más pobres de Bogotá), donde los estudiantes pagan una modesta mensualidad. Los problemas de cobertura de la escuela pública obligan a la fundación de instituciones privadas con perfiles muy heterogéneos, en los distintos lugares de la



ciudad; muchas veces son profesores, de la planta del Estado, quienes fundan estos colegios para trabajar en ellos en la contrajornada escolar.

Los datos estadísticos muestran que el colegio oficial de alto desempeño tiene en lenguaje un puntaje promedio no tan distante del de los colegios de carácter privado de alto desempeño (de estrato 5, en calendario B<sup>1</sup>), aunque presenta unas diferencias protuberantes respecto al colegio oficial de bajo desempeño. En matemáticas, sin embargo, hay una ventaja significativa de la institución no oficial respecto a las instituciones oficiales.

Al indagar por la institución oficial de alto desempeño, según las aplicaciones de 1999, encontramos una institución educativa en la que participan estudiantes de familias de estratos 2 y 3. Geográficamente esta institución aparece localizada en sectores de fácil acceso a bibliotecas, museos, cines, centros comerciales y centros culturales; como se tiende a llamar en las grandes metrópolis: es un colegio del centro de la ciudad, con una tradición académica reconocida. Al indagar por la institución oficial de más bajo desempeño, encontramos un colegio situado en las lomas de Ciudad Bolívar, una de las zonas más pobres de Bogotá.

En la primera aplicación, en lenguaje hay una diferencia de 16 puntos, para 7º grado, y de 20, para 9º grado, a favor de la institución no oficial; son, a nuestro modo de ver, diferencias muy leves, para poblaciones tan distantes social y culturalmente. En matemáticas, en cambio, las diferencias son más acentuadas: 64 puntos para 7º y 51 para 9º, a favor de la institución no oficial. En

<sup>1</sup> En Bogotá, la mayoría de los colegios de élite, o de estrato 5, tienen un calendario contrario (calendario B) al de los colegios oficiales (calendario A).

consecuencia, la situación más delicada para la institución oficial está en el área de matemáticas. En general, la diferencia en el promedio (con lenguaje y matemáticas) es de 38 puntos, a favor de la institución no oficial; tampoco es abismal esta diferencia, pero sí lo es respecto a la institución oficial de más bajo desempeño; la institución oficial de alto desempeño triplica la diferencia respecto a la institución oficial de bajo desempeño. Paradójicamente, en este caso, cuanto más alta esté geográficamente, más bajos puntajes alcanza la institución educativa.

En la aplicación del año 2001, la institución privada de alto desempeño es distinta de la de la primera aplicación; en cambio, la institución oficial de alto desempeño se mantiene, aunque la de bajo desempeño deja de serlo (sale del listado de bajo desempeño), pero entra otra con la misma ubicación geográfica y social de la primera: las lomas de Ciudad Bolívar. Estos altibajos son naturales porque los estudiantes no son los mismos y si lo fueran las situaciones de examen (la dimensión emocional, el grado de identidad y de compromiso con la prueba) determinan los cambios.

La institución no oficial, o privada, corresponde a un colegio de cierto prestigio académico en Bogotá, de calendario B, cuyos puntajes siempre aparecen entre los altos cada vez que se hacen aplicaciones para la evaluación de la calidad de la educación e incluso también en las pruebas para ingreso a la universidad (pruebas de Estado). La institución oficial o pública con alto desempeño corresponde a un colegio con reconocimiento académico entre los colegios públicos de la ciudad. Pero es necesario señalar que esta institución tiene algunas ventajas sobre las demás de carácter público<sup>2</sup>: tiene una jornada extendida (ingresan a las 7:00 a.m. y salen a las 2:30 p.m.); ofrece modalidades técnicas en la formación de los estudiantes; respalda de manera permanente la formación de los docentes; no es común que los profesores soliciten ser trasladados a otras instituciones; es administrado por una comunidad religiosa. Al hacer el contraste con un colegio oficial que tiene una jornada más restringida (ingreso a las 6:45 a.m. y salida a las 12:30 p.m., se observa que ésta tiene puntajes más bajos respecto a la institución que tiene una jornada ampliada, luego no son comparables porque no están en las mismas condiciones.

La institución no oficial de alto desempeño, con jornada escolar completa (siete horas y media de escolaridad diaria), le toma 27 puntos a la institución oficial con alto desempeño, que tiene jornada escolar restringida (el colegio tiene dos jornadas con sendos grupos de estudiantes, con un promedio de escolaridad de seis horas diarias). La diferencia abismal se encuentra entre la institución no oficial y la institución oficial de bajo desempeño: 113 puntos. La institución oficial con alto desempeño, a pesar de sus restricciones (dificultad para usar la biblioteca en la contra jornada escolar, uso limitado de los espacios del colegio), se ubica con una corta distancia en puntajes respecto a la institución no oficial (que lo tiene todo); sin embargo, la imagen que se reproduce cada vez que los medios de prensa y los gremios empresariales se refieren a la "calidad de la educación" es la de que la educación pública es muy mala.

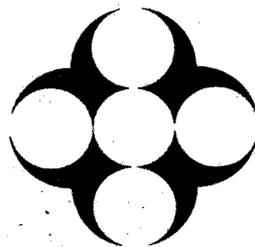
La institución oficial con alto desempeño, jornada escolar restringida, aparece geográficamente en la parte plana de Ciudad Bolívar, una zona muy poblada de Bogotá y de mucho movimiento con el pequeño comercio. Al indagar por el colegio de bajo desempeño, encontramos una institución localizada en las lomas de Ciudad Bolívar, con una población estudiantil de estrato 1, o menos 1, y, en consecuencia, aislada de esa otra escuela que participa en el movimiento y la dinámica de la cultura ciudadana. El capital cultural, circulante en el entorno de las escuelas situadas en la zona comercial y gubernamental de la ciudad, es sin duda más amplio que el de las escuelas de las zonas periféricas, de extrema pobreza.

Por lo anterior fue necesario redefinir los criterios de selección de la muestra para la investigación. No era muy relevante poner el acento de la investigación en el contraste entre un colegio oficial de alto desempeño y un

colegio oficial de bajo desempeño, independientemente del estrato social y de los correlatos culturales adyacentes. De hecho, los puntajes más altos entre las instituciones oficiales se encuentran, como tendencia, en la zona central de la ciudad o en zonas adyacentes al centro, si bien, como ocurre en el ámbito de la educación, nada es absoluto. No obstante, es una conclusión importante: es indudable que a mejores condiciones de vida corresponden mejores condiciones para aprender en la escuela, incluso independientemente del modelo pedagógico de la escuela. Trataremos de mostrar, claro está, que en situaciones sociales adversas sólo la fuerza inteligente de los proyectos pedagógicos puede lograr transformaciones de la escuela y de sus usuarios.

Todas las investigaciones que hasta el momento se han realizado en América Latina (cfr. Magendzo, 1984; Díaz Barriga, 1994; Schmelkes, 1997; Ravela, 2001 y 2002; Bustamante, 2003) han llegado a la misma conclusión: la población estudiantil más desfavorecida socialmente muestra siempre bajos desempeños en las pruebas de evaluación de la calidad de la educación, cuando se compara con poblaciones estudiantiles favorecidas socialmente. Pero esos bajos desempeños no devienen de una deficiencia

<sup>2</sup> En el transcurso del año 2004 hubo en Bogotá la gran controversia en torno a la continuidad del proyecto Colegios en Concesión, proyecto similar a los colegios subvencionados de Chile; un buen ejemplo de perversión y de ligereza periodística lo hallamos en muchos columnistas del diario *El Tiempo*, cuando afirmaban que si los colegios en concesión demostraban mejores logros académicos que los demás públicos, en lugar de quitarlos había que fundar otros, y cuestionaban a los maestros y a las escuelas públicas. Estas comparaciones son totalmente arbitrarias, porque mientras que los colegios en concesión tienen una jornada extendida desde las 7:00 a.m. hasta las 2:30 p.m., los estudiantes reciben refrigerios y almuerzo, y pueden permanecer en la institución usando la biblioteca, la sala de informática y los espacios deportivos, y tomando talleres de artes o de música en horarios complementarios, en los colegios propiamente públicos los estudiantes tienen que desalojar rápidamente la instalación porque afuera esperan para su ingreso los estudiantes de la otra jornada; muchos llegan sin desayunar y quién sabe si almuerzan y qué almuerzan. Los niveles de identidad con el espacio escolar son delicados, porque el espacio parece ser de todos y de nadie.



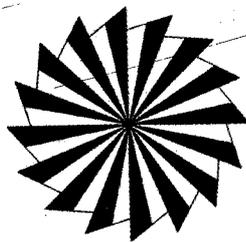
intelectual de los estudiantes, sino de ritmos más lentos, o de problemas de identidad cultural, para acceder a las gramáticas de la escuela, o de una actitud displicente frente a las pruebas. Cuando aparecen casos excepcionales (una escuelita arrinconada por la miseria, en el campo o en la ciudad), de promedios aceptables, se asumen de manera exótica.

El capital social y cultural (cfr. Bourdieu) de las familias y del entorno incide fuertemente en los desempeños académicos, en el contexto de la evaluación externa de los estudiantes. Este punto fue central en nuestra investigación, pues se trata de mostrar también que es posible afrontar la fatalidad y cualificar los procesos intelectuales de la escuela pública siempre y cuando haya decisiones y empeños colectivos, más allá de cualquier decisión gubernamental; la educación no puede suplir las fallas de la sociedad, señalaba Bernstein (1983), pero puede ayudar a hacer más felices a los niños y a los jóvenes, al menos propiciando condiciones gratificantes para el acceso al conocimiento universal y respetando sus propios ritmos para aprender y para descubrir cosas nuevas. Para lograrlo, se necesita que las escuelas tengan proyecto concertado, tal como lo mostraremos con una de las instituciones de bajo desempeño en la primera aplicación.

### Los dos colegios de la muestra

Luego de analizar los datos estadísticos seleccionamos una localidad de la ciudad e identificamos allí un colegio oficial de alto desempeño y otro de bajo desempeño. La indagación la hicimos en barrios de estrato 1. Los datos estadísticos mostraban que en Ciudad Bolívar aparecía el contraste, si bien no con diferencias protuberantes y con variables de diverso tipo.

El colegio A está situado en la parte plana, antes del inicio de la loma; es el colegio que en la primera aplicación obtuvo un puntaje alto, entre los de estrato 1; las relaciones entre directivos y profesores son cordiales, al igual que entre los profesores y los estudiantes; la comunicación es fluida entre las partes. Por su parte, en el colegio B, localizado en la zona intermedia de la loma, había contradicciones, prevenciones y tensiones fuertes entre directivos y profesores. En contraste con la institución A, en la institución B había desconfianza mutua y las reuniones para



“socializar” programas o proyectos externos obedecían más a presiones de las regulaciones internas que a una disposición hacia el espíritu democrático, aunque a veces convergían las dos: la presión, por un lado, y la búsqueda de un espíritu democrático, por el otro. En cambio, en la institución B los discursos estaban impregnados de un matiz político, en el buen sentido, no así en la institución A.

Respecto a los resultados de 9º grado, es necesario señalar que es un colegio oficial el que alcanza el más alto promedio, con 11 puntos por encima del mejor de los privados. Nunca vimos en las publicaciones de resultados una referencia a este hecho, porque se tiende a caracterizar los puntajes globales de las instituciones y, sobre todo, la desviación estándar de cada institución; entonces, como las instituciones oficiales siempre tienden hacia una alta dispersión (no homogeneidad en los desempeños de los estudiantes, sino relaciones desiguales), se catalogan como débiles; pero la alta dispersión en los resultados deviene de muchos factores: población estudiantil y profesorado flotante, problemas con la dirección y la gestión, jornadas escolares restringidas, desnutrición, desesperanza...

### Los contrastes entre la primera aplicación y la segunda

La segunda aplicación para los grados séptimo y noveno se realizó en el año 2001, dos años después de la primera aplicación. En el transcurso de estos dos años se llevaron a cabo diversos eventos relacionados con el proyecto de evaluación, los cuales apuntaban a llamar la atención sobre el análisis de los resultados y al desarrollo de estrategias para lograr un mayor impacto, social y pedagógico, de la evaluación (cfr. *Competencias y proyecto pedagógico*—2000 y *Trazas y miradas*—2001). Entre dichos eventos cabe destacar:

- La realización de foros previos con los maestros para analizar los enfoques,

reconocer aquello que es objeto de evaluación e identificar las estructuras categoriales de las pruebas (qué se evalúa).

- La socialización de los instrumentos aplicados, de tal modo que la comunidad educativa conociera directamente lo que se estaba evaluando en cada una de las áreas y los grados; esto se hacía por primera vez en el país: que las pruebas se convirtieran en material pedagógico y que se pudiera romper con el secreto del “examen”. El grupo de trabajo que diseñaba las pruebas explicitaba su responsabilidad en la fundamentación teórica y en el tipo de instrumentos, en foros y talleres con maestros y con directivos docentes.
- La realización de seminarios y talleres para los docentes y los docentes directivos, en los cuales se analizaban las preguntas y su relación con los componentes evaluados, así como las categorizaciones del enfoque teórico, en evaluación y en las áreas específicas. En estos talleres se explicaba, incluso, el sentido de los errores cometidos en los instrumentos (cuando los había) por el grupo que diseñaba las pruebas.
- El desarrollo de planes de acompañamiento *in situ*, para instituciones educativas que la Secretaría de Educación seleccionó, según los puntajes más bajos.
- La publicación de materiales impresos y de medios virtuales, en los que el grupo de trabajo exponía los análisis específicos y llamaba la atención sobre aquellos ámbitos cognitivos y pedagógicos en los cuales era necesario hacer énfasis en el aula.
- Las convocatorias de la Secretaría de Educación para desarrollar proyectos de investigación o de innovación, con financiación gubernamental, en torno a la evaluación.

Al comparar la primera aplicación (1999) con la segunda (2001), se observa un aumento en los puntajes. La institución A logró en lenguaje un aumento de 31 puntos en el grado séptimo y tres puntos en el grado noveno. Pero el aumento es muy significativo en la institución B: 123 puntos en séptimo y 113 puntos en noveno. En matemáticas, sin embargo, las relaciones son muy desiguales: bajan en séptimo y aumentan en noveno.

### Las dos instituciones para el estudio en profundidad, en estrato social 1. Aplicación 2001

Institución	Lenguaje 2001-7º	Lenguaje 2001-9º	Matemáticas 2001-7º	Matemáticas 2001-9º	Promedio general 2001-7º, 9º
Institución A	142,1	155,5	108,9	78,7	121,3
Institución B	234,1	238,8	209,6	188,4	217,8

Entonces, en la segunda aplicación nos encontramos con un resultado inesperado: la institución B deja de ser de bajo desempeño y se convierte en institución de alto desempeño, con puntajes incluso por encima de todas las instituciones que se encontraban en alto desempeño desde la primera aplicación. Pareciera que la detonación social de la evaluación hubiera influido en la transformación. La institución B fue seleccionada, en la jornada de la tarde y en la jornada de la mañana, para tener un *acompañamiento* en el marco de las acciones focalizadas, planeadas por la Secretaría de Educación; pero los maestros de la jornada de la mañana, no así los de la tarde, se negaron a tal acompañamiento y tomaron la decisión de fundamentar y desarrollar proyectos propios para cualificar las prácticas pedagógicas.

Aquí aparece un referente de gran importancia en torno a cómo lograr la cualificación de una institución educativa, en "situación social de riesgo", catalogada con bajo desempeño, según las evaluaciones censales. También nos sirve de referente para afrontar la divagación y la especulación en la que se cae cuando se cree que para mejorar la escuela los maestros tienen que ser capacitados (muchas veces nos han dicho que es una arbitrariedad evaluar competencias cuando los maestros no han sido capacitados en enseñanza de competencias, creyendo que las competencias son enseñables). Hoy se pide a gritos la *capacitación en competencias*, pero nadie puede capacitar en competencias a nadie: las competencias se aprenden y se fortalecen en la actuación. Digamos mejor que hay condiciones pedagógicas propicias para lograr una formación en competencias específicas, o en competencias clave, como las denomina la OCDE.

Por donde se le mire, la escuela es un laberinto para quien no habita en ella cotidianamente. Este carácter laberíntico está dado en el principio de incertidumbre que la

atraviesa. Qué hay en el pensamiento y en la cosmovisión de los maestros frente al espacio de la escuela y frente a la sociedad, y frente a lo que da en llamarse competencias, son preguntas que siempre nos hacemos y que vamos develando sólo parcialmente en la interacción con ellos. Durante un año tuvimos contacto con los dos colegios; este contacto nos permitió preguntarnos por el tipo de currículo y la modalidad pedagógica de la institución B, antes de que fuera "focalizada"; y respecto a la institución A nos preguntábamos: ¿si la estructuración curricular no era innovadora, en el momento de la evaluación externa, por qué tuvo mejores desempeños?

Las explicaciones a estas preguntas están relacionadas con factores diversos. Veamos algunos: en el 2000 se vincularon a la institución B doce maestros que habían ganado el concurso para ingresar a la planta docente de Bogotá; según lo afirman los mismos profesores, llegaron al colegio con "muchas ganas" y fácilmente lograron concertar para pensar en un trabajo pedagógico a partir de proyectos y en el horizonte de hacer investigación. Parece que el rechazo a la "focalización" los hizo más fuertes y la potencia de los proyectos comprometió más a los estudiantes. Las convicciones en el oficio de ser maestro han debido jugar un rol fundamental para persuadir a los estudiantes en la importancia de leer y escribir y asumir con compromiso la vida escolar y la evaluación externa que se aplicaría en el 2001, para evitar el estigma de la "focalización". Es decir, hubo una alianza entre estudiantes y profesores para demostrar que no requerían *capacitaciones* para mejorar, sino condiciones propicias para la autoformación; pero en el fondo, querían mostrar a la Secretaría de Educación que no eran tan brutos como se insinuaba en los resultados de la evaluación de competencias. Paralelamente presentaron un proyecto de investigación en torno a la intertextualidad, en la convocatoria que la Secretaría de Educación

realizó para la financiación de proyectos, y ganaron. Cuando nuestro proyecto se inició, un grupo de profesores de lenguaje y de ciencias tenían una modesta publicación que revelaba los alcances de la investigación realizada; en esa investigación habían participado los estudiantes de los grados superiores.

Además, la experiencia de la institución A muestra que aunque no haya acuerdos plenos en las sustancias de contenido del currículo, y sobre todo de la apropiación de unos lineamientos teórico-conceptuales respecto a las áreas, parece que sólo bastara el respeto a las diferencias, la afectividad, la "exigencia académica" y el principio de cooperación para que la escuela funcionara. Pero, sobre todo, podría concluirse que la organización escolar, la comunicación entre la escuela y la comunidad familiar y el contacto con escenarios propiciadores de capital cultural (bibliotecas, museos interactivos, espacios deportivos, proyectos pedagógicos y comunitarios...) contribuyen a la posibilidad de alcanzar competencias para la vida.

Para continuar buscando contrastes propusimos el desarrollo de la misma prueba aplicada en el 2001, pero ahora sin un control del tiempo; queríamos saber si había una correspondencia entre los desempeños académicos en el aula cotidiana y los resultados que arrojaba la prueba. La prueba está construida a partir de un periódico que contiene secciones de ciencia, salud, tecnología, artes, deportes... La observación nos muestra que después de avanzar en la mitad de la prueba, que consta de 50 preguntas, los estudiantes se fatigan y comienzan a responder al azar. Al analizar los resultados seleccionamos los puntajes más altos y en ambas instituciones preguntamos por el perfil académico de los estudiantes: eran los más "indisciplinados", los que se resistían a copiar cuando les dictaban; eran los que molestaban... podría deducirse que como la prueba propone análisis y solución de problemas y pone en juego la imaginación, estos estudiantes se involucran con la prueba; los resultados fueron casi parejos en las dos instituciones, pero no son resultados alarmantes respecto a problemas agudos en la comprensión de texto.

Otro contraste de gran importancia tiene que ver con la participación en la edición de un periódico escolar, que propusimos para identificar a través de él la competencia

discursiva en la escritura. Los estudiantes y los profesores de la institución B escribieron más y con mayor sentido genuino que los estudiantes y profesores de la institución A. Los primeros veían en el periódico un medio para decir aquello que callaban porque no había interlocución con la dirección del colegio. Pareciera que los estudiantes más desfavorecidos socialmente (institución B) quisieran aprender haciendo cosas que sirvan para algo: para denunciar el abandono social, para publicar un poema o un cuento...

En conclusión, el estudio nos permitió reconocer que la identificación de competencias en una prueba de lápiz y papel es algo muy relativo; en estas pruebas se indaga por competencias académicas fundamentales, como leer y escribir, pero no siempre los estudiantes se involucran en el desarrollo de la prueba completa. Nuestro dilema es: ¿cómo evaluar las competencias para la vida

### La escuela es un laberinto para quien no habita en ella cotidianamente.

haciendo que las pruebas promuevan las competencias para la vida? Esto supone pensar en una escuela que se preocupe por el para qué de lo que propone como conocimiento para aprender. En oposición a la escuela *bancaria*, en la que cada estudiante paga devolviendo (en el examen) lo que le prestaron, Gardner resalta la importancia de la comprensión disciplinar y su consecuente uso:

Tales resultados deseables se producen cuando, por ejemplo, los estudiantes de física recurren a las leyes apropiadas de la mecánica al explicar por qué un aparato recientemente inventado, o un juego, funciona de un modo determinado; o cuando los estudiantes de literatura pueden proporcionar un juicio razonado acerca de los méritos respectivos de dos poemas cuyo autor les es desconocido; o cuando los estudiantes de historia que han estudiado las revoluciones Francesa y Rusa son capaces de discutir los factores que han precipitado un movimiento revolucionario contemporáneo y ofrecer predicciones fundadas de lo que tal vez ocurrirá durante los próximos meses. La comprensión disciplinar cambia continuamente y nunca queda

completa; la competencia se hace evidente cuando un individuo incorpora la comprensión cultural que tiene en cada momento del ámbito en que se mueve (Gardner, 1993, 24).

La competencia no implica necesariamente hacer cosas palpables y visibles; la competencia se activa cuando el pensamiento trabaja al interpretar y producir razonamientos argumentados y ello sólo es posible porque existe un horizonte; sin horizonte o sin perspectiva no son posibles las competencias; el horizonte y la perspectiva tienen que ver con un *saber-hacer* (competencia cognitiva), un *poder-hacer* (competencia potestiva), un *querer-hacer* (competencia volitiva) y un *deber-hacer* (competencia deontica) (cfr. Serrano, *Op. cit.*).

En general, la investigación mostró que más allá de la evaluación externa existen unas competencias discursivas que tanto profesores como estudiantes dominan. En el colegio B, por ejemplo, nos asombró la capacidad para argumentar oralmente a través de una emisora que los estudiantes habían fundado; así mismo, la actitud crítica y razonada para reclamar a la Universidad Nacional una mayor flexibilidad en los trámites de inscripción al examen de admisión, tanto en lo relacionado con el precio como en el procedimiento vía internet (limitaciones con los computadores), nos mostró a unos jóvenes con criterio, que no piden limosnas al Estado, sino el derecho a una oportunidad.

La investigación en referencia muestra, además, la necesidad de incursionar en otras formas de evaluación externa, como la caracterización de los niveles de las competencias en argumentación oral en el aula y de competencias cognitivas en actividades extracurriculares (la emisora, el diseño del periódico, la participación en las olimpiadas y en las ferias de la ciencia, etc.).

### Bibliografía

Acevedo, M. y García, G. 1999. La evaluación de las competencias en matemáticas y el currículum: un problema de coherencia y consistencia. En *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Barrón, Concepción. 2000. La formación en competencias. En María de los Ángeles Valle (comp.). *Formación en competencias y certificación profesional*. México. UNAM.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., et al. 1998. *Saber y relación con el saber*. Paidós. Barcelona.

Bernstein, Basil. 1972. Education cannot compensate for society, on *Lenguaje in Education*. London. Routledge.

Bogoya, Daniel et al. 1999. *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

\_\_\_\_\_. 2000. *Competencias y proyecto pedagógico*. Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

\_\_\_\_\_. 2003. *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Bustamante, Guillermo et al. 2003. *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

\_\_\_\_\_. 2003. *El concepto de competencia III*. Socolpe. Bogotá.

Díaz Barriga, Ángel (Comp.). 1993. *El examen: textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Díaz Villa, Mario. 1993. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle, Cali.

Eide, Kjell. 1992. El intercambio entre evaluación y autonomía: ¿quién engaña a quién? En *Revista de Educación*, número 299, septiembre a diciembre. Madrid

Gardner, Howard. 1993. *La mente no escolarizada*. Paidós. Barcelona.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Servicio Nacional de Pruebas 1995. *Sistemas de evaluación en educación básica y media, prácticas evaluativas en la educación básica y media, diseño de investigación*. Icfes. Bogotá.

Icfes, SNP y Torrado, María Cristina, 1998. *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Aportes desde la psicología a la reconceptualización del Examen de Estado*. Bogotá.

- Jurado, Fabio *et. al.* 1998. *Juguemos a interpretar*. Plaza & Janés-Asociación Colombiana de Semiótica. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. *et. al.* 1999. *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Universidad Nacional de Colombia-Plaza & Janés. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. 2002. El enfoque comunicativo y las competencias lectoescritoras. En *Lenguaje y escuela*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Medellín.
- Kogan, Maurice. 1992. El ajuste de la evaluación en el marco de la dirección de la educación. En *Revista de Educación*, número 299, septiembre a diciembre. Madrid.
- Kvale, Steinar. 1992. La evaluación y la descentralización de los conocimientos. En *Revista de Educación*, número 299, septiembre a diciembre. Madrid
- Ministerio de Educación Nacional. 1993. *Saber. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros Resultados: Matemática y Lenguaje en la Básica Primaria*. Bogotá, Colección Documentos de Saber, Número uno.
- Ministerio de Educación Nacional. 1995. Informe de resultados correspondientes a factores asociados a la calidad de la educación y al logro cognitivo en lenguaje y matemáticas. 3o. y 5o. grados de la Educación Básica Primaria. Aplicaciones calendario A de 1993. Bogotá.
- Parra, Rodrigo. 1996. *Escuela y modernidad en Colombia*. Tercer Mundo. Bogotá.
- Pérez, Julio César, Niño, María Luisa y Salinas, Diva. 2001. *Tejiendo textos y realidades*. SED-IDEP. Bogotá.
- Restrepo, Gabriel. 1995. Exámenes nacionales de ingreso y de egreso: su relación con el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. En Revenga, Alberto. 2001. Individualismo docente y cultura colaborativa en la enseñanza secundaria. En *La formación del profesorado*. Grao. Barcelona.
- Rincón, G., Molina, P., Bojacá, B. y Jurado, F. 2001. *La formación docente en América Latina*. Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación-Alcaldía Mayor de Bogotá. 1999. Resultados Evaluación Competencias Básicas en Lenguaje, Matemática y Ciencias. Aplicación Censal. Grados 7º y 9º.
- Schmelkes, Sylvia. 1997. *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. F.C.E. México.
- Serrano, Eduardo. 2003. *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. Cuadernos del Seminario en Educación, N° 2. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Solé, Isabel. 2001. Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? 1996. En Darnés, Antonia: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Grao. Barcelona.
- Thélot, Claude. 1993. *L'Évaluation du système éducatif*. Nathan. Paris.