

Variables institucionales y desempeño escolar: Un estudio descriptivo en el contexto distrital



*Dolly Consuelo
Camargo Ramírez*



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Variables institucionales
y desempeño escolar:
Un estudio descriptivo en
el contexto distrital

Variables institucionales
y desempeño escolar:
Un estudio descriptivo en
el contexto distrital

Dolly Consuelo Camargo Ramírez

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-5535-24-4

© DOLLY CONSUELO CAMARGO RAMÍREZ, 2020
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2020
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Published in Colombia

A Dios, mi sostén, mi refugio y mi guía.

*A mis padres, a mi esposo y a mis hijos,
por su amor, por su ternura, por su paciencia y porque son el motor de mi vida.*

*A todos los estudiantes, personas y maestros
quienes consideran que el conocimiento y la investigación
son verdaderas herramientas para la creación y transformación de realidades...*

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	13
RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO PRIMERO	21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
I. Identificación del problema	22
II. Pregunta de investigación	25
III. Objetivos	25
A. Objetivo general	25
B. Objetivos específicos	26
IV. Justificación	26
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO REFERENCIAL	31
I. Desempeño escolar y rendimiento escolar	31
II. Importancia y uso de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las pruebas estandarizadas	42
III. Pruebas estandarizadas en Colombia	45
IV. Surgimiento de la investigación en eficacia escolar	46
V. Desempeño escolar y variables institucionales	51
A. Variable desempeño escolar y su relación con el último nivel de estudio de los maestros	53
B. Variable desempeño escolar y su relación con el escalafón docente	57
C. Variable desempeño escolar y su relación con el modelo pedagógico	59

CAPÍTULO TERCERO	
MARCO METODOLÓGICO	61
I. Formulación de hipótesis	61
A. Hipótesis de investigación	61
B. Hipótesis alternas	62
II. Definición de variables	62
A. Rendimiento escolar	62
B. Variable último nivel de estudios del docente	64
C. Variable grado de escalafón docente	65
D. Variable modelo pedagógico	66
CAPÍTULO CUARTO	
DISEÑO METODOLÓGICO	69
I. Enfoque de la investigación	69
II. Universo y muestra	70
A. Universo de estudio	70
B. Muestra	70
III. Recolección de información	73
IV. Procedimiento metodológico	75
V. Técnicas de análisis. Relaciones de las variables institucionales con el desempeño escolar desde la estadística inferencial. Correlaciones y comparaciones	75
CAPÍTULO QUINTO	
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	77
I. Observación del comportamiento de las variables institucionales con el desempeño escolar desde la estadística descriptiva	77
A. Variable último nivel de estudios de los docentes y relación con la variable desempeño escolar	78
1. Puntaje bajo y último nivel de estudios de los docentes	79
2. Puntaje superior y último nivel de estudios de los docentes	80
B. Variable grado de escalafón docente y su relación con la variable desempeño escolar	83
1. Puntaje bajo y grado de escalafón docente	83
2. Distribución de docentes nuevos (1278/2002) en los colegios con puntaje bajo en las pruebas y grado de escalafón de los mismos	84
3. Puntaje superior y grado de escalafón docente	86
4. Distribución de docentes nuevos (1278/2002) en los colegios con puntaje superior en las pruebas y grado de escalafón de los docentes de estos	87

C.	Variable modelo pedagógico y su relación con la variable desempeño escolar	88
II.	Variables institucionales y su relación con la variable desempeño escolar, comparativos y resultados desde la estadística inferencial	90
A.	Último nivel de estudios aprobado por los docentes tanto a nivel Bogotá como a nivel nacional	90
B.	Nivel educativo de los docentes por subcategorías	92
C.	Último nivel de estudios aprobado por los docentes ubicados en Bogotá y último nivel de estudios de los maestros que laboran en los 12 colegios distritales en estudio	96
D.	Relación porcentual de la distribución de los tres grupos de docentes en los diferentes niveles de estudio que laboran en Bogotá y en los 12 colegios	97
III.	Relaciones de las variables institucionales con el desempeño escolar desde la estadística inferencial. Correlaciones y comparaciones	102
A.	Variable último nivel de estudios de los docentes y relación con la variable desempeño escolar	103
B.	Variable grado de escalafón docente y su relación con la variable desempeño escolar	105
IV.	Establecimiento de la relación entre el grado de escalafón y el desempeño escolar	105
A.	Variable modelo pedagógico y su relación con la variable desempeño escolar	108
	CONCLUSIONES	111
	BIBLIOGRAFÍA	115
	ANEXOS	119

AGRADECIMIENTOS

- A mi Santo Padre de eterno amor por las infinitas bendiciones de cada día.
- A mi director, maestro y excelente ser humano: Dr. CHRISTIAN MIRANDA por su comprensión, luz y asesoría invaluable.
- Al maestro JOSÉ ERNESTO RAMÍREZ, por sus aportes incansables, incondicionales y académicamente generosos.
- A la Universidad de Chile y su equipo excelente de docentes.
- Al ILAE y su personal cálido, facilitador de sueños personales y profesionales.
- Al DANE, al MEN, a la Secretaría de Educación Distrital y al ICFES a quienes agradezco los insumos materiales que tuvieron a bien, poner tan gentilmente a mi disposición para este estudio.
- A mi padres, hijos, esposo, a mi familia entera, por amarme, apoyarme, por creer en mí y, por enseñarme a amar y a luchar con honestidad; por su oración diaria, por su comprensión, por cada momento compartido.
- A mis amigos, porque siempre encontré en ellos, una voz de aliento, bendiciones, todas infinitas de mi Dios, padre y redentor.

RESUMEN

El proyecto *Variables institucionales y desempeño escolar: Un estudio descriptivo en el contexto distrital*, es una investigación realizada bajo el enfoque de la eficacia escolar, que tomó como objeto de estudio, la posibilidad de encontrar algún tipo de asociación entre las variables institucionales: último nivel de estudio de los docentes, grado de escalafón y modelo pedagógico, con el desempeño escolar obtenido en las pruebas nacionales del ICFES, Saber 11, por parte de 12 instituciones educativas distritales –IED–, caracterizadas por mantenerse, durante tres años consecutivos, en los puntajes más altos (superior y muy superior), o en los puntajes más bajos de los colegios con respecto a los demás planteles distritales.

Las fuentes de información del estudio estuvieron constituidas por las bases de datos del ICFES, y por los datos recogidos por el DANE, acerca de las IED en estudio. Por tanto, el abordaje se los datos, se realizó desde el enfoque cuantitativo y se partió de un diseño no experimental transeccional, pues sólo se tomó la información de las IED, del último de los tres años, es decir, del año 2011.

El estudio permitió afirmar la existencia de una relación directamente proporcional entre las tres variables consideradas, y el desempeño escolar. Siendo la variable último nivel de estudio de los docentes, la que presenta un mayor grado de asociación con el desempeño escolar obtenido por las seis instituciones educativas que consiguieron puntajes superior y muy superior en las Pruebas Saber 11. Cuando la misma variable último nivel de estudios de los docentes implica el haber realizado un postgrado pedagógico la asociación positiva sobre el desempeño escolar es mayor.

Para el análisis de la información se involucró la medición estadística descriptiva e inferencial que permitió analizar los datos y hacer posibles inferencias a partir de los resultados obtenidos.

La fase descriptiva se desarrolló a partir del uso de las medidas de tendencia central, lo que permitió describir el comportamiento del desempeño escolar con respecto a la fluctuación natural de las variables institucionales en estudio.

El análisis, se complementó con la fase correlacional-causal, inferencial, dada la relación de causa-efecto entre dos o más variables para finalizar con una complementación de tipo explicativa lo cual permitió establecer la relación y/o correlación de las variables institucionales dadas, sobre el desempeño escolar.

INTRODUCCIÓN

La brecha en materia de rendimiento escolar entre colegios públicos y colegios privados, ha hecho emerger en Colombia, la necesidad de articular estrategias, en procura de conseguir, en la educación pública nacional, unos niveles semejantes de eficiencia escolar a los conseguidos por la mayoría de los colegios privados. El asunto pasa por ser aún más grave si se toman en cuenta los resultados en las Pruebas PISA, donde el rasero del estándar internacional deja muy atrás a Colombia en el concierto de los países que concurren a dicha prueba.

Preocupa que la marginalidad y la pobreza, presente en muchos colegios públicos, sean, casi siempre, expresiones sinónimas de bajo rendimiento escolar. Por otra parte, y por principios de igualdad y derecho a la educación, la población más vulnerable, tendría y debería poder tener acceso a una educación de primera calidad y conseguir también, no sólo evidenciar altos puntajes en las pruebas destinadas a dar cuenta de los niveles de rendimiento escolar, sino de igual modo, permitírsele una movilidad social suficientemente amplia, a partir de la cual, dicha población pudiese acceder a unas mejores condiciones de vida mediante el acceso a los bienes y servicios que le han estado negados por encima de los principios de equidad y el derecho a la no discriminación.

Surgen entonces varias preguntas que, junto con el reto educativo mencionado, motivan el interés por la presente investigación: ¿Qué condiciones, factores o variables promueven y determinan de manera especial las diferencias entre la educación pública y la privada? ¿Cuáles son los factores que se relacionan o asocian positivamente para lograr rendimientos escolares superiores? ¿Se pueden lograr estos rendimientos en la educación pública?

Responder a estas preguntas y contribuir de algún modo a disminuir esa brecha educativa que parece ineluctable, en lo profesional y personal, animan y motivan la realización del presente trabajo de investigación.

Pues bien, a partir de ello y dada la crítica, frecuente y apresurada, de que son objeto los colegios públicos, habida cuenta de los bajos resultados, que en su mayoría, vienen presentando los mismos en las pruebas estandarizadas nacionales, -por contraste con al nivel alcanzado por muchos de los colegios privados (MEN, 2006); hace unos años se dio comienzo a dos investigaciones que partieron de una misma iniciativa; el propósito de indagar si había o no, colegios distritales que hubiesen logrado puntajes Superior y/o Muy Superior en las Pruebas Nacionales Saber 11 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- y, se consideró que, si ello fuese así, sería aún más valioso encontrar si algunos de ellos, se hubiesen mantenido por lo menos durante tres años consecutivos, con estos puntajes, al ser evaluados en dichas pruebas. En caso tal, interesaría conocer el origen, contexto general de sus estudiantes y algunas características (variables institucionales), de dichos colegios, en los cuales se podrían generar estos deseables resultados.

En efecto, en Bogotá D. C., se encontraron seis instituciones educativas distritales -IED-, que cumplieron con este primer requisito y se hallaron, además, otras seis que se mantuvieron con los resultados más bajos durante los mismos años. Entonces surgió la idea de tomar bajo estudio, no sólo los seis colegios con puntaje superior, mantenido a lo largo de tres años (2009-2011), sino también, estos otros seis colegios con puntaje bajo. Ello posibilitaría realizar comparaciones entre ambos grupos, y lograr alguna caracterización útil de variables que permitiría, a la vez, establecer las posibles relaciones entre las mismas y el desempeño escolar obtenido por las 12 IED en las Pruebas Saber 11 del ICFES.

Así, la primera de las investigaciones arriba mencionadas, se ocupó de establecer, qué tendencias se podrían hallar respecto a las variables contextuales de los estudiantes (nivel educativo de los padres, estrato social e ingresos del hogar). En este primer trabajo, se determinó que los estudiantes de los colegios con puntaje bajo, pertenecían a los estratos más bajos, de acuerdo con los siguientes porcentajes: 70,3% eran de estrato 1; 29,3% de estrato 2 y, 0,3% de estrato 3. No hubo evidencias

de estudiantes de los estratos 4, 5 y 6. Además, se encontró que sólo en el 10% de estos casos, los padres habían culminado su bachillerato; un 0,6%, contaban con algún grado de educación técnica o tecnológica; un 0,3% de padres informa la culminación de estudios técnicos o tecnológicos, y sólo el 1,2% tiene padres profesionales (TÉLLEZ, 2014).

El presente estudio indagó en su lugar, el papel de los colegios en los resultados de las pruebas, desde la observación, descripción y análisis de las variables institucionales: último nivel de estudios de los docentes, grado de escalafón de los mismos y el modelo pedagógico seguido por las 12 IED estudiadas. Se encontró que estas variables institucionales, tenían una relación directa con el desempeño escolar superior y muy superior, logrado en las seis IED de mejor rendimiento en las Pruebas Saber 11 del ICFES, en el segundo semestre del año 2011.

Se presentan aquí algunos de los hallazgos y definiciones que corresponden al tema rendimiento escolar ya explorado desde el año 1966. De igual forma, una pequeña revisión de su evolución cronológica a partir de diferentes autores y lo que estos han ido aportando a su estudio desde diferentes ópticas, hasta llegar a un contexto común en el que se postula la eficacia escolar, como una de las corrientes investigativas en evaluación y en educación, donde tienen cabida múltiples intereses y propósitos para el abordaje del desempeño, sus variables asociadas y su estudio en general. Todo ello, desde la consideración de las pruebas estandarizadas como referentes válidos de éste.

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo y partió de un diseño no experimental transeccional, que involucró la medición estadística descriptiva e inferencial para analizar los datos y hacer posibles inferencias a partir de los resultados obtenidos. La fase descriptiva se desarrolló partiendo del uso de las medidas de tendencia central, y permitió identificar el comportamiento del desempeño escolar con respecto a la fluctuación natural de las variables institucionales en estudio. Se complementó el análisis, con la fase correlacional-causal, inferencial, dada la relación de causa-efecto entre dos o más variables, para finalizar con una complementación de tipo explicativa. Ello permitió establecer la relación y/o correlación de las variables institucionales dadas, sobre el desempeño escolar presentado por las 12 IED en las Pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2011.

Variables institucionales y desempeño escolar: Un estudio descriptivo...

El trabajo realizado, lleva a afirmar que el último nivel de estudios, el grado de escalafón docente y el modelo pedagógico, si se asocian positiva o negativamente con el desempeño escolar.

CAPÍTULO PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se presenta la identificación del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y finalmente la justificación. La formulación del problema tomó en cuenta los avances tanto teóricos, como empíricos que se han llevado a cabo desde hace 50 años, tiempo aproximado en que se inició la reflexión en torno al rendimiento escolar, así como el estudio de los factores o variables que lo determinan, empezando por COLEMAN (1966) y WEBER (1971), pasando por NAVARRO (2003), BRUNNER y ELACQUA (2004), hasta llegar a MURILLO, (2005-2010), CORNEJO y REDONDO (2007), y BLANCO (2012). A través de CORNEJO y REDONDO (2007) se alude a las tres tradiciones de investigación que se fueron estableciendo, una de las cuales es la eficacia escolar, punto de referencia de la presente investigación, desde donde surgen la gran mayoría de estudios y conocimientos que se tienen hasta hoy.

Se enfatiza la dificultad para lograr una educación de calidad, en un mundo que se interesa por el desarrollo enfocado en la riqueza de unas minorías, perdiendo de vista los procesos altruistas, humanizantes y de verdadero desarrollo, basado en la igualdad de oportunidades para todos. A nivel nacional, la brecha educativa entre colegios públicos y privados, genera bastantes inquietudes, –especialmente sobre el papel que pueden tener las IED y sus docentes en la superación de dicha desigualdad–, desde éstas se plantea la pregunta de investigación, los objetivos y justificación del presente trabajo. En efecto, el derecho constitucional a gozar de una educación de calidad y en equidad, son tareas fundamentales del Estado, garantías ineludibles para el desarrollo humano, comunitario y nacional, ¿cómo aportar a ello?

I. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Una motivación constante de los investigadores de la educación y la pedagogía, ha sido el estudio de los factores que influyen en el aprendizaje escolar, adelantado con el fin de encontrar elementos válidos y útiles que permitan la construcción de una educación de calidad en las diferentes instituciones educativas de hoy. Y a pesar de que en el ámbito internacional gran número de investigaciones educativas se han relacionado con éstos aspectos (COLEMAN, 1966; MURILLO, 2009; WEBER, 1971; CORNEJO y REDONDO, 2007, entre otras), aún en la práctica, se pueden encontrar experiencias educativas, que continúan demostrando que hace falta conocer y profundizar mucho más, para poder garantizar que la educación se realice equitativa y plenamente, respondiendo satisfactoriamente a los ideales nobles de los seres que se educan y de las comunidades en que éstos se desenvuelven.

Existe sin duda alguna, un currículo oculto en cada institución, el cual opera permanentemente en favor o en contra de una educación de calidad; el cual sería oportuno estudiar con mayor detenimiento, por lo menos en alguna medida. Hay de igual modo, un currículo escrito que, de manera general, contempla en un documento detallado, un conjunto de planes, acciones, modos y rutinas que permiten ir construyendo cada proceso educativo e ir haciendo o no posibles, los ideales y el deber ser de la educación, de acuerdo con las expectativas, intereses y necesidades de las comunidades a partir de las cuales surge y se desarrolla. De igual modo, no se puede olvidar, que aunque este debe incluir los intereses y necesidades de una comunidad, también es el producto del trabajo colectivo y decidido de los maestros de cada institución en donde éstos ponen sus ideas, conocimientos, esfuerzos y por qué no, su sello personal. Esto quiere decir también, que dependiendo del colegio, de la región, del país en qué se construya, éste presentará determinadas características que lo acercarán más o menos, al deber ser de la realidad que se quiere lograr.

En América Latina, por ejemplo, los países exhiben diferencias significativas entre sí, con respecto a las desiguales oportunidades educativas que brindan y, por otra parte, persiste también en su interior, una exclusión sistemática de los individuos, asociada a su posición socioeconómica. Así lo expresa BLANCO (2012) haciendo un amplio análisis el cual concentra en su escrito; el acceso a la educación en condiciones de

equidad, no se logra. Una gran proporción de alumnos no llegan a adquirir las competencias y conocimientos necesarios para desarrollarse plenamente en los ámbitos educativo, laboral y social; “el sistema educativo no elimina las desigualdades, sino que las recicla y traslada a otros momentos del proceso de escolarización” (BLANCO, 2012, p. 64). Existen entonces sin duda alguna, un sinnúmero de factores presentes en las diferentes comunidades y contextos escolares, que se manifiestan como potenciadores o limitantes de los procesos educativos, y que actúan enriqueciendo o restringiendo el desarrollo de estos procesos, e impidiendo que la educación se ofrezca y realice en unas condiciones de equidad, suficiencia, eficacia, y calidad (CAMARGO, TÉLLEZ y SÁNCHEZ, 2012).

Para BRUNNER y ELACQUA (2004) estos factores se pueden clasificar en variables que promueven los logros escolares y consecuentemente, variables que inhiben los logros escolares. Tanto unas como otras, para los estudiosos de la eficacia escolar, son agrupadas según su naturaleza y origen, a su vez en dos tipos: variables de la escuela y variables de origen de los estudiantes (CORNEJO y REDONDO, 2007). Estas variables han sido investigadas universalmente, según CORNEJO y REDONDO (2007) a partir de tres grandes tradiciones: la referida a las teorías del aprendizaje por “reestructuración” centrada en los aprendizajes relevantes y su ocurrencia en el aula (COLL y otros 2001, 1993; BRASLAVKSY, 2004; POZO, 2001, 1996; ROGOFF, 1993; BACAICOA, 1998; AZNAR y otros 1992). La que alude a la escuela y la comprensión de su dinámica interna desde una mirada cultural, incluye los estudios de la mejora escolar, las investigaciones sobre la micropolítica escolar de BALL, 2001 y BARDISA 1997 y, los estudios de los procesos culturales de la escuela de FULLAN, 1993 (CORNEJO y REDONDO, 2007).

Y finalmente, la tercera tradición que se dedica a los estudios sobre eficacia escolar, desde diferentes miradas y áreas de investigación (SCHEERENS, 2000, 1999; MURILLO, 2003(a); BÁEZ, 1994 y BLANCO, 2012). Según CORNEJO y REDONDO (2007); SCHEERENS, (1999) establece asimismo cinco grandes áreas de investigación: los estudios sobre productividad escolar, los referidos a la evaluación de impacto y para programas compensatorios; los Estudios de escuelas inusualmente efectivas, de igual modo, aquellas investigaciones sobre igualdad de oportunidades educacionales del mismo SCHEERENS, 1999; de COLEMAN, 1966, y más recientemente MURILLO, 2005 y por último, los estudios de “eficacia docente”.

Pues bien, y si el tema de la calidad es una de las preocupaciones que en el contexto internacional ha mantenido ocupados a los teóricos de la educación, también en el ámbito nacional colombiano, se han dado múltiples esfuerzos para poder cualificar la educación ofrecida como deber constitucional del Estado. Esta pretensión ha acompañado ciertamente la política educativa colombiana en las últimas cuatro décadas, desde los ejes: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia (MEN, 2006). Con este propósito, se creó en el año 1968, el Instituto Colombiano para el Fomento y para la Evaluación de la Educación Superior –ICFES–, cuyas funciones incluyen entre otras el diseño, aplicación y valoración de las pruebas estandarizadas Pruebas Saber 11, elaboradas para valorar cuantitativamente el desempeño y competencias de los estudiantes, –producto del sistema educativo colombiano–, y de igual modo, con la intención de clasificar de algún modo los colegios, evaluando su papel en la educación básica y media (MEN, 2006).

Llama la atención que, durante los 38 años de evaluación de la educación colombiana, en los resultados de las Pruebas Saber 11 del ICFES, se ha mantenido una superioridad de los colegios privados sobre los públicos. Ésta se percibe también en los últimos tres años, donde a partir de una muestra de 634 registros, el porcentaje de los colegios distritales, que se ha mantenido en las categorías Superior y Muy Superior, corresponde a 8,8% (seis colegios); mientras que, en los colegios privados de 2.413 registros, el porcentaje de estos, ubicado en las dos categorías mencionadas, corresponde a un total de 55,1%. Surgen entonces varios interrogantes por analizar: Primero. Específicamente ¿qué factores o variables, explican estas diferencias? ¿De qué manera se puede explicar este fenómeno? Ahora bien, esas seis IED que registran buenos puntajes y que representan ese 8,8 % de la población total de instituciones distritales, ¿por qué se han mantenido allí estos tres últimos años? ¿Qué características tienen estos colegios y mejor aún, qué características, –si las hay–, tienen en común para favorecer estos resultados? Y más concretamente como pregunta de investigación central ¿Cuál es la relación entre las variables institucionales y el desempeño escolar en seis las instituciones educativas distritales con desempeño Superior y Muy Superior en las Pruebas Saber 11 en los años 2009 a 2011?

Dadas las situaciones hasta aquí expresadas, la presente propuesta de investigación tiene como objeto, estudiar las variables institucionales que reflejan características propias de la dinámica pedagógica de un colegio y de qué manera éstas han incidido o no, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en seis IED que han alcanzado puntajes satisfactorios ubicándose en las categorías de Superior y Muy Superior en las Pruebas Saber 11 durante los tres últimos años. Se pretende aportar elementos válidos de análisis, sobre el comportamiento de las variables institucionales: Modelo pedagógico, grado de escalafón y nivel de estudio de los docentes y su relación con el buen desempeño escolar.

II. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué asociación existe entre las variables institucionales: último nivel de estudios alcanzado por los docentes, grado de escalafón docente y modelo pedagógico, y el desempeño escolar, en el contexto de Instituciones Educativas Distritales –IED– con puntajes superior y muy superior en las Pruebas SB11, adelantadas en el segundo semestre del año 2011?

III. OBJETIVOS

A. Objetivo general

Describir la asociación que existe entre las variables institucionales (último nivel de estudio alcanzado por los maestros; grado de escalafón docente y modelo pedagógico) y el desempeño escolar en las 12 Instituciones Educativas Distritales –IED–, objeto de estudio, representado en los resultados de las Pruebas Saber 11 efectuadas en el segundo semestre del año 2011.

B. Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar la asociación existente entre el último nivel de estudios alcanzado por docentes vinculados a las 12 instituciones educativas distritales, objeto de estudio y el desempeño escolar, obtenido por las mismas, en las Pruebas Saber 11 en el segundo semestre del año 2011.
- Identificar y caracterizar la asociación existente entre el grado de escalafón docente de los maestros vinculados a las 12 instituciones educativas distritales, objeto de estudio; y el desempeño escolar, obtenido por las mismas, en las Pruebas Saber 11 en el segundo semestre del año 2011.
- Identificar y caracterizar la asociación existente entre el modelo pedagógico de las 12 instituciones educativas distritales, objeto de estudio y el desempeño escolar, obtenido por las mismas, en las Pruebas Saber 11 en el segundo semestre del año 2011.
- Determinar si el último nivel de estudios alcanzado por los docentes de las IED en estudio, es la variable de mayor asociación con el desempeño de los colegios en las Pruebas Saber 11 del segundo semestre del 2011.

IV. JUSTIFICACIÓN

En un país tercermundista como Colombia (PAVAJEAU, 2012) la educación se presenta como la respuesta salvadora más persistente e inmediata que ofrecen los estudiosos ante la aguda problemática diagnosticada desde diversos ángulos (VILLARRUEL, 2012; KLIKSBERG, 2000); de igual modo, se coincide en afirmar, que muchas de las razones del déficit social que se vive, se hallan interconectadas y tienen su origen en la falta de educación de calidad (PAVAJEAU, 2012).

No obstante, las condiciones de inequidad social, no permiten que la educación se ofrezca en forma igualitaria para todos, dado el dominio de la política mercantilista y capitalista de la cual Colombia no ha podido sustraerse, y que subyace al mundo globalizado de hoy. Un mundo en el que, en la mayoría de casos, la visión de desarrollo ha girado en

torno a la adquisición de bienes y riqueza, a la conquista del poder sobre otros, y a la generación de conocimiento intelectual y científico. En éste, “las clases políticas que nos representan se han viciado llegando a caer a “niveles de degradación y corrupción, jamás sospechados” (CONTRERAS, p. 70).

Domina el interés por lo material, por el “tener” y se ha descuidado enormemente, la cultivación del “ser” (por lo menos, en gran número de sociedades). Así las cosas, en ocasiones ha primado por tanto en el medio, un pensamiento deshumanizado que fomenta la desigualdad, y todos aquellos comportamientos escasos de ética, de altruismo, de solidaridad y de sentido humano.

En consecuencia, estas inequidades persistentes, han llevado al establecimiento de grupos sociales opuestos cuyas diferencias se han perpetuado a lo largo del tiempo, al interior de las diferentes ciudades, regiones y naciones; los grupos minoritarios que ostentan el poder y acaparan los recursos disponibles siendo cada vez más acaudalados, y los grupos mayoritarios que carecen de bienes y oportunidades, aquellos llamados pobres que son cada vez más pobres. Esta polaridad se evidencia, como habría de esperarse, en la calidad de educación que reciben unos y otros; por tanto, también en las posibilidades de acceder a beneficios económicos y sociales, en las oportunidades que tienen unos y otros de movilizarse dentro del marco social, y que garantizarán o no, el acceso a los recursos naturales, a los bienes y servicios, a la información y a los conocimientos.

Y a pesar de que el artículo 67 de la Constitución Nacional, establece la educación como un derecho de cada ciudadano, –el cual debe ser garantizado por el Estado–, al no contar con los mismos recursos, no se tiene el acceso a la misma calidad de educación. Hace ya 48 años que Colombia viene realizando la función de inspección, control y vigilancia de la educación impartida en los colegios e instituyó la evaluación para todos los planteles y estudiantes, a través de la implementación de Pruebas estandarizadas elaboradas por el ICFES y aplicadas a los estudiantes de grado once que culminan su bachillerato, pero de igual forma, los resultados obtenidos en estas pruebas han venido mostrando una diferencia significativa que favorece a los colegios privados y desfavorece enormemente a los colegios públicos. Sólo el 8,8% de estos últimos alcanzaron el nivel Superior, hecho que ha causado que se llegue a cuestionar –sin los elementos de juicio suficientes–, la calidad

educativa de la educación pública, así como la labor de sus docentes. Lo cual desvía la atención y no lleva a que se estudien y/o acepten las causas que en mayor forma conducen a los desafortunados resultados.

En efecto, teniendo en cuenta que el puntaje obtenido en estas pruebas se toma como un indicador del desempeño escolar de los estudiantes y los colegios, es importante considerar también que éste es el resultado de la influencia de un sinnúmero de variables tanto del estudiante, como de su contexto y su familia, así como de las variables de su escuela y de su proceso de enseñanza aprendizaje que se interrelacionan entre sí, haciendo más complejo cualquier tipo de análisis al respecto.

Ahora bien, si asegurar la calidad y la eficiencia en la educación de todos, son dos de los cuatro retos o ejes de la política colombiana de las últimas décadas, y son muy pocas las experiencias exitosas en los colegios públicos, en lo que a pruebas nacionales se refiere; es importante indagar cuáles son las instituciones donde éstas se presentan y qué condiciones las hacen posibles. Por tanto, estudiar, analizar y rescatar, los elementos que están contribuyendo a lograr un mejor desempeño en las Pruebas SB11, son ejercicios investigativos ineludibles y tareas indispensables para garantizar el alcance de tales metas a nivel nacional.

Es así como la presente investigación pretende aportar alguna información válida que pueda caracterizar a la planta docente de los colegios con experiencias exitosas en su desempeño, y que quizá resulte valiosa para otras instituciones educativas distritales y todos los demás colegios a nivel nacional, en aras de empezar a superar esa amplia brecha educativa que ocasiona y perpetúa la desigualdad social, así como la imposibilidad de muchos para obtener sino iguales, similares oportunidades y beneficios en esta sociedad, como derechos constitucionales colombianos que no se están reconociendo a una gran parte de la población bogotana y aún al de resto del país. Esto a juzgar por la tendencia en los resultados de las pruebas estandarizadas y la brecha que se mantiene y se ha mantenido en Colombia, según lo dicho hasta aquí.

Bajo este marco de ideas, se plantea la necesidad de vislumbrar qué hay más allá de lo que se suele afirmar de los colegios y sus docentes; establecer por ejemplo, cuál es la responsabilidad de los colegios en este problema educativo bogotano, explorar qué porcentaje de contribución pudieron llegar a tener los docentes en los pocos colegios públicos bogotanos que lograron buenos resultados en los tres años de estudio (2009 a 2011), y asimismo, de qué manera pueden estar

relacionados con estos deseosos resultados (nivel Superior y Muy Superior), el grado de escalafón de sus docentes, el nivel de estudio de éstos, así como el modelo pedagógico de estos colegios, variables todas institucionales que serán analizadas en este trabajo, con el fin de ver su grado de asociación con el desempeño escolar, tanto de los planteles que obtuvieron puntajes muy bajos, como aquellos cuyos resultados fueron más que satisfactorios de acuerdo con los datos obtenidos en las Pruebas Saber 11 del ICFES en los años mencionados.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se abordan en primer lugar, algunos significados y concepciones del término desempeño escolar que diferentes autores han enunciado a lo largo de la historia. Se parte de los mismos, para integrar la definición que desde aquí se asume y que se presenta en forma conclusiva en este primer apartado, asimismo se presenta un cuadro comparativo que agrupa las definiciones revisadas en cuatro posturas, según sus enfoques. Luego se abordan las pruebas estandarizadas como instrumentos creados para medir el rendimiento, qué son, cuáles son sus características, utilidad e implicaciones a nivel nacional. De igual modo se mencionan algunos de los factores asociados al desempeño escolar, como indicador de calidad educativa, y el surgimiento de la investigación en eficacia escolar a partir de algunos de los estudios más representativos según MURILLO (2008). Finalmente, se plantean algunas de las variables institucionales más sobresalientes y su relación con el desempeño escolar. Para efectos de este estudio, se desarrolla un apartado final para el reconocimiento de cada una de las variables institucionales objeto del presente proyecto como son: último nivel de estudios de los docentes, grado de escalafón docente, modelo pedagógico y su relación con el rendimiento tanto de los estudiantes como de los colegios.

I. DESEMPEÑO ESCOLAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Los términos “desempeño escolar” y “rendimiento escolar”, han venido siendo indistintamente usados, en múltiples estudios, por pedagogos y estudiosos de la educación, para hacer relación de los logros académicos o del conjunto de competencias y habilidades de aprendizaje que tiene un estudiante (MURILLO, 2007). En la presente investigación, por

tanto, se utilizan estas expresiones como sinónimas, no obstante, planteando algunas precisiones, que sobre estos conceptos, se asumen a continuación en este apartado.

En el proceso de abordar analíticamente el concepto de “rendimiento escolar”, emergen tres ejes de reflexión que buscan atender y orientar la discusión en esta materia; estos son:

- Su definición (siendo múltiples las definiciones que sobre el rendimiento escolar circulan en los discursos académicos)
- Su medición (un eje que implica la construcción de los instrumentos ajustados unos criterios preestablecidos) generalmente desarrollada mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, y que supone toda una discusión crítica desde diferentes puntos de vista.
- Su modelación (el establecimiento de las diferentes variables que determinan el rendimiento escolar, su jerarquización e interacción dinámica).

En síntesis, un adecuado abordaje del rendimiento escolar, implica “su definición, medida y el modelo de interacción con otras variables que pretende explicar, causal o al menos relacionadamente, su dinámica” (GONZÁLEZ, 1988, p. 32). Aquí se presentan algunas de las definiciones que se han vendido considerando sobre el desempeño escolar y su innegable relación con el aprendizaje. En otros apartados, se presentan brevemente ciertas discusiones y particularidades que tienen que ver con los otros dos ejes de reflexión mencionados: la necesidad de establecer los factores asociados al desempeño escolar e integrarlos a un modelo que logre rescatar todas sus interacciones (ver para ello Tabaré, 2003) y, por ende, la dificultad de medir el rendimiento escolar, como constructo complejo, que valga la pena enfatizar una vez más, no se reduce a la adquisición de conocimientos reflejados en unas pruebas objetivas, aunque estas sean un importante componente de aquel.

En efecto, de acuerdo con GONZÁLEZ (1998), la mayoría de definiciones del rendimiento o desempeño escolar, lo asumen como un producto, como una consecuencia, un reflejo o un resultado del proceso de enseñanza aprendizaje, pero no explican claramente su naturaleza. En otros

casos el rendimiento académico es definido de acuerdo con la ideología educativa que subyace a su concepto; en efecto, a cada sociedad subyace un concepto particular de educación y ligado a este un modelo de individuo y de sociedad que determinan todo un sistema educativo, sus objetivos y logros deseables y acordes. Por tanto, son estos quienes determinan la valoración del aprovechamiento escolar de un alumno, y no puede ni debe ser visto como algo independiente de estos puntos de referencia. En este sentido, el rendimiento escolar satisfactorio es la adquisición de un conjunto de valores, actitudes, conductas y conocimientos que la legislación, la sociedad y/o el centro educativo (que no siempre coinciden) marcan como objetivos necesarios.

Sí, como afirma GONZÁLEZ (1988), la problemática de la definición del desempeño escolar, se complejiza al ser considerados los factores sociopolíticos que subyacen a ésta, este hecho enmarca y dificulta también el ejercicio de su medición, dado que también así, los instrumentos se relativizan. Bajo estas circunstancias, se hace más difícil operativamente evaluar para responder si se consigue o no, el patrón de socialización establecido por los objetivos de determinado tipo de sociedad.

Coincidiendo con esta perspectiva, resultará también más complejo pensar en la validez y objetividad de las pruebas internacionales de desempeño escolar y asimismo, determinar hasta qué punto, evalúan el desempeño ideal que corresponde a cada contexto, y de manera simultánea las pretensiones del desempeño escolar bajo el rasero internacional del momento.

Ahora bien, el término “desempeño escolar” ha sido considerado a partir diferentes concepciones que van desde lo unidimensional (una sola mirada) hasta lo multidimensional, complejo o integrador. De acuerdo con las fuentes consultadas en el presente estudio, dichas concepciones, giran alrededor de cinco posturas o formas de concebir el desempeño, las cuales se enuncian a continuación:

1. Definiciones que lo conciben como “producto académico”, buscando incluso dar cuenta de las variables o factores que lo restringen o posibilitan (postura heredera de los procesos administrativos en que la eficiencia es tenida como el factor clave en el curso de un proceso que busca optimizar los recursos mediante su adecuada combinación y uso, favoreciendo la productividad académica: Enfoque de la eficacia escolar concebida junto con la productividad escolar.

En primer lugar, hacia los años setenta, desde un enfoque multidimensional e integrando al complejo modelo de rendimiento escolar, las múltiples variables que intervienen, aparece el concepto de rendimiento como “producto” (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, 1975; FORTEZA, 1975; GARCÍA HOZ, 1979; MARTÍN GONZÁLEZ, 1986; *cits.* en GONZÁLEZ, 1988). Surge también del ámbito de la economía, la “productividad educativa” y es vista como aquella función que describe el nivel máximo de producto educativo alcanzado con diferentes combinaciones de insumos; esto es, la producción eficiente de resultados educativos (MONK, 1989 y DUYN, 2006; *cits.* en PÉREZ y CLAVIJO, 2007).

Para HIMMEL (1985) el rendimiento escolar o efectividad escolar, se pueden definir como el grado del logro de los objetivos establecidos en los programas nacionales de estudio (*cit.* por MORENO, 2012). Bajo esta mirada, la eficiencia de un colegio será evidenciada a través de los resultados educativos, esto es el desempeño escolar de los estudiantes. Así mismo, eficiencia, eficacia, producción y resultados educativos, son los términos ligados al desempeño escolar, para muchos de los autores desde este enfoque predominantemente económico de los años setenta en adelante; se trata de la búsqueda de la mejor combinación de insumos educativos, y de los procesos más eficientes de producción educativa (PÉREZ y CLAVIJO, 2007).

El rendimiento desde esta perspectiva es concebido entonces como “la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (FORTEZA, 1975 *cit.* en GONZÁLEZ, 1988, p. 32).

2. Definiciones que conciben más, como una “medida” en el contexto del saber científico-positivo. Como un conjunto de resultados observables, evaluables, medibles o evidenciables a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación y medición o de pruebas estandarizadas (GÓMEZ, (2004); el rendimiento es expresado a partir de calificaciones o notas numéricas (*cfr.* también definición de RETANA, s. f). Según JIMÉNEZ, 2000 (*cit.* por NAVARRO 2003 y TÉLLEZ, 2014), el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrados en un área, comparado con la norma de edad y nivel académico; puede ser entendido desde la evaluación. No obstante, la evaluación de los rendimientos alcanzados no consigue por sí sola dar cuenta de la calidad de la educación, ni

de las acciones que se requieren para lograrla; se hace necesario considerar además del desempeño individual, otros factores que la determinan y explican como el contexto educativo, los pares y el aula (TORRES y RODRÍGUEZ, 2006).

Es, más o menos, esta mirada, junto con la anterior, la que considera el gobierno colombiano al implementar e interpretar los resultados de las Pruebas Saber 11 del ICFES. Esta postura se asume por tanto desde la presente investigación, con las objeciones pertinentes, ya que el rendimiento escolar es irreductible a la adquisición de conocimientos reflejados en unas pruebas objetivas. En coherencia con lo resaltado por las autoridades públicas y algunas académicas, el rendimiento escolar desde aquí visualizado va a determinar, en muchos casos, el ingreso a la educación superior y la posibilidad de obtener becas para los estudios de posgrado, entre otros beneficios según se verá más adelante.

3. Apepciones que lo definen en función de los procesos de aprendizaje que se operan en el estudiante, sus cambios, sus beneficios y las consecuencias individuales evidenciables a través de su conducta. Se consideran las definiciones que tienen en cuenta el logro que el rendimiento escolar, le aporta a una institución, a un grupo y a la sociedad.

El rendimiento académico también es definido según la ideología educativa de cada sociedad; a cada sociedad subyace un concepto particular de educación, acorde con este, un modelo de individuo, de sociedad, unos objetivos y logros deseables, que determinan a la vez todo un sistema educativo. Así pues, “el rendimiento escolar satisfactorio es la adquisición de un conjunto de valores, actitudes, conductas y conocimientos que la legislación, la sociedad y/o el centro educativo (que no siempre coinciden) marcan como objetivos necesarios” (GONZÁLEZ, 1988).

RUIZ (2002, p. 52) dice al respecto que “el rendimiento escolar es un fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los alumnos, sino a toda la situación docente y a su contexto”(en línea: [<https://sites.google.com/site/psicoinforma05/rendimiento-escolar/definicion>]). Concepción que comparten BROWNLIE *et al.*, 2003 (cit. por GÓMEZ, 2004) y DE NATALE (1990).

4. Por último, acepciones que lo definen haciendo alusión a las cualidades innatas y adquiridas que posee el estudiante, lo que aplica y en lo que se apoya para lograrlo. Aquí se destacan aquellas cualidades que se extienden al control autónomo del estudiante sobre algunas de las variables que intervienen en dicho desempeño escolar. Este definido, por ejemplo, como la “capacidad respondiente del estudiante a los estímulos educativos, susceptibles de ser interpretados, según objetivos o propósitos establecidos” (PIZARRO, 1985). REQUENA (1998) afirma también que es el fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración y se manifiesta en la expresión de las capacidades cognitivas que se adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para MORALES (1999), es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, así como de las cualidades individuales (aptitudes, capacidades y personalidad), su medio socio familiar (familia, amistades, vecindad) y su realidad escolar (institución académica, trato con profesores y compañeros y métodos empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje). Otros factores, o variables que lo determinan positiva o negativamente son: edad, nivel académico, contexto educativo, pares y aula; de igual forma, capacidad intelectual, aptitudes, competencias, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad...) y algunos otros de carácter motivacional (CORTÉS, 1986).

Con estas y otras definiciones, se elaboró de forma empírica el cuadro comparativo n.º 1, denominado “Formas de concebir el desempeño escolar”. Este presenta una clasificación o agrupación de las definiciones halladas sobre el desempeño escolar, que a juicio de la autora del presente trabajo, obedecen a un conjunto especial de características que se corresponden mutuamente, enfatizan algún elemento en particular del desempeño, y dependen de un mismo punto de vista desde el cual son construidas: el primer grupo desde una perspectiva economicista, les sigue las científico-positivas, luego unas más, que parecen trascender la actividad educativa y por eso se le ha considerado pertenecientes a una perspectiva teleológica, y finalmente, aquellas definiciones que están más centradas en el estudiante como sujeto que aprende, se agruparon en la perspectiva psicologista (voluntarista). Todas ellas aparecen en el cuadro comparativo n.º 1, que aparece a continuación, junto con su postulado, el concepto general que asocian del término desempeño escolar, las características comunes a cada

perspectiva en particular y, finalmente sus representantes, de acuerdo a las definiciones que construyen.

Tabla 1
Formas de concebir el desempeño escolar (cuatro perspectivas)

PERSPECTIVA ECONOMICISTA	PERSPECTIVA CIENTÍFICO-POSITIVA	PERSPECTIVA TELEOLÓGICA	PERSPECTIVA PSICOLOGISTA (VOLUNTARISTA)
Postulado	Postulado	Postulado	Postulado
Rendimiento escolar como producto. Producto académico productividad educativa	Rendimiento escolar como fenómeno objetivable y mensurable	Rendimiento escolar como logro de aprendizajes orientados a fines ulteriores	Rendimiento escolar como derivación o extensión de las cualidades, innatas o adquiridas, que son dinamizadas por el estudiante, para logro del mismo.
Concepto	Concepto	Concepto	Concepto
El rendimiento escolar es concebido como resultado de un proceso anclado en la eficiencia, que busca la maximización de los recursos, favoreciendo la productividad (académica/educativa) de los estudiantes. Dicha productividad está representada en la consecución de los objetivos curriculares y asignaturales.	El rendimiento académico es concebido como un conjunto de resultados observables, medibles a partir de escalas y mediante expresiones numéricas.	El rendimiento académico opera en función del logro de los objetivos o de los fines trazados por la sociedad (grupo o institución), quien a su vez provee los niveles mínimos de aprobación, buscando generar responsabilidad social. Está determinado por los resultados que se esperan obtener tras un proceso de enseñanza-aprendizaje y que aporta al estudiante beneficios y consecuencias individuales.	Capacidad de respuesta a estímulos educativos, susceptible de alcanzar objetivos. El rendimiento escolar es visto como el fruto del esfuerzo y expresión firme de la voluntad orientada al trabajo escolar (horas de estudio, entrenamiento, concentración, adquisición de capacidades cognitivas).

Características	Características	Características	Características
<p>Eficientista orientado a resultados. Indicativo de un determinado nivel de aprendizaje.</p>	<p>Apropia variables como edad, nivel académico, contexto educativo, pares, aula, personalidad, capacidad intelectual y competencias. El rendimiento escolar es entendido desde la evaluación. Aplica instrumentos de medición cuantitativa.</p>	<p>Orientado a fines que trascienden la actividad educativa. En relación directa con la sociedad, institución o grupo de referencia. Tiene como principal incentivo la aprobación.</p>	<p>Apropia la dimensión autónoma del individuo y se centra en él. Identifica rendimiento con posibilidades de desarrollo personal (habilidades y competencias). Rendimiento como consecuencia del ejercicio de la voluntad directamente encaminada a generar resultados.</p>
Exponentes	Exponentes	Exponentes	Exponentes
<p>GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, 1975; FORTALEZA, 1975; GARCÍA HOZ, 1979; MARTÍN GONZÁLEZ, 1986; MONK, 1989; DUYAN 2006; (cits. por PÉREZ y CLAVIJO, 2007)</p>	<p>RETANA, (s.f.) cit. por MORENO, 2012; JIMÉNEZ, 2000; NAVARRO, 2003</p>	<p>GONZÁLEZ, 1988 RUIZ, 2002; BROWNLIE, <i>et. al.</i> 2003</p>	<p>PIZARRO, 1985. REQUENA, 1998 MORALES, 1999. MORENO, 2012. TÉLLEZ, 2013</p>

En conclusión, como producto de la anterior revisión teórica, se han seleccionado y articulado las ideas de algunos autores mencionados, para presentar la postura de la presente investigación, desde la cual se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones y concepciones al hablar del desempeño escolar:

- A. Puede ser un producto, una consecuencia, o un resultado del proceso de enseñanza aprendizaje. Circulan definiciones desde diferentes perspectivas, sin que hasta el momento se llegue a explicar claramente su naturaleza, dada la complejidad de este fenómeno determinado por un sin número de variables (GONZÁLEZ, 1998).

- B. Dependiendo de los enfoques, escuelas y formas de abordaje de la educación y del proceso enseñanza aprendizaje, surgen diferentes definiciones de rendimiento escolar; acordes de otra parte con un determinado perfil de individuo y de sociedad. Estos mismos factores condicionantes de la noción de rendimiento escolar, conducen a diversos objetivos de formación y a múltiples criterios de evaluación.
- C. El rendimiento es también concebido como una muestra del grado de aprovechamiento escolar de un alumno. En este sentido, el rendimiento escolar satisfactorio es la adquisición o tenencia de un conjunto de valores, actitudes, conductas y conocimientos que la ley, la comunidad y/o el colegio establecen como ideales para una edad y un momento dados, y al culminar ciertos procesos formativos implementados intencionalmente.
- D. Es, además, en algunos otros casos, definido como el eficiente aprovechamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollados por la institución educativa, y cómo estos aprendizajes se pueden llegar a potencializar en la medida en que el estudiante realice el mejor esfuerzo de su parte para ir más allá de las metas propuestas.
- E. El rendimiento escolar, como tema de la educación, demanda cada vez más atención en un entorno globalizado, no se puede desconocer que internacionalmente existen unos estándares, unos objetivos y/o logros mínimos deseables y necesarios para cualquier bachiller o estudiante, según su edad. Así pues, y paralelamente a la consolidación de unos procesos educativos del orden nacional, que consultan necesidades propias de cada sociedad; se espera, de igual modo, que los mismos respondan a unos valores, actitudes, conductas y conocimientos mínimos, validados en el consenso de las organizaciones internacionales de desarrollo.
- F. Aquí, cobran desde luego importancia las pruebas estandarizadas, y constituyen instrumentos validos de medida del desempeño escolar, –según se verá más ampliamente en el siguiente apartado–, no obstante, sin menoscabar, que estas pruebas suelen no reconocer la importancia de ciertos logros educativos que sólo son exigibles dentro de cada nación o región, dado que responden a unos patrones

culturales, políticos y económicos ya establecidos. Hay entonces, ciertos aprendizajes esenciales, que debido a su misma especificidad, escapan a las mediciones estandarizadas propias de los instrumentos de evaluación internacionales.

- G. Desde el enfoque de la eficacia escolar, el desempeño escolar es un indicador de la calidad de la educación y aporta información sobre la eficacia de los colegios; su estudio, resulta de vital importancia siendo objeto permanente de preocupación y discusión (TÉLLEZ, 2013). Podría definirse como el grado en que los logros educativos son alcanzados.
- H. El concepto de desempeño escolar adecuado, no debe restringirse a los límites de la escuela. Es ese elemento clave, a partir del cual se espera, que un estudiante, al finalizar su proceso de formación, reúna todo un conjunto de habilidades, capacidades y desarrollos integrales que le posibiliten, reconocer su mundo real, explorarlo, comprenderlo, y transformarlo positivamente buscando el bienestar común, la superación de inequidades y el desarrollo de la humanidad en un marco de sostenibilidad y verdadero progreso.

En suma, el desempeño escolar es todo lo anterior, y se considera también el motor que motiva la investigación en educación, y por ende, la búsqueda incesante de todos aquellos factores que puedan estar relacionados con él, ya sea potenciando u obstaculizando sus alcances. Continúa la tarea y el desafío de reconocer esos factores tanto exógenos como endógenos (BRUNNER y ELACQUA, 2004) e identificarlos profunda y adecuadamente en su individualidad y en su interrelación, para implementar los procesos de intervención, seguimiento y control posibles, que propendan por alcanzar y garantizar una educación no sólo eficiente, sino también pertinente, igualitaria, suficiente y de calidad.

Dado que la presente investigación parte del uso de bases de datos ya conformadas con los resultados de las Pruebas Saber 11, aplicadas durante los tres años en estudio (2009-2011) por una entidad evaluadora nacional plenamente reconocida como tal, como lo es el ICFES; se considera necesario, hacer algunas precisiones sobre las pruebas estandarizadas para aclarar un poco la mirada que se tiene en este estudio

de tales pruebas, frente a su objetividad, utilidad y limitaciones. Desde luego, sin dejar de reconocerlas aquí, como un referente de cierta forma válido para medir el rendimiento escolar de los colegios en estudio.

Se puede decir entonces que son herramientas que contribuyen en la medición y/o determinación del desempeño escolar de un estudiante, de una institución, de una región específica y de una nación. Asimismo, las pruebas son “cuestionarios o inventarios desarrollados para medir diversas variables y que tienen sus propios procedimientos de aplicación, codificación e interpretación” (HERNÁNDEZ, *et al.*, 2003, p. 435) siendo administradas y elaboradas de acuerdo a unos principios generales dados. Por otra parte, dada la complejidad e importancia de los medios necesarios para su elaboración, se desarrollan de una forma centralizada, según los criterios establecidos en unas “especificaciones de examen” que definen las habilidades que se van a evaluar, el peso específico de cada una de éstas con respecto al conjunto, y de igual modo, lo que determinará la puntuación y el número de textos, ítems y tiempo necesario para su realización.

Son particularmente instrumentos evaluativos que han sido estandarizados, estructurados, en los que se organizan como un set de preguntas que incluye sus posibles respuestas, donde el estudiante elige para cada pregunta la respuesta correcta.

Se conocen como “test estandarizados” porque han sido normalizados siendo probados en una población con distribución normal para la característica a estudiar, que para este caso, es el desempeño escolar en determinadas áreas o disciplinas curriculares sobre las cuales se quiere indagar.

Han sido elaboradas y administradas siguiendo los principios generales establecidos y generalmente pueden demostrar que tiene un nivel de dificultad estable año tras año; y se puede comparar con otras pruebas diferentes que evalúan lo mismo.

En el proceso de estandarización se determinan las normas para su aplicación e interpretación de resultados, es así que para la aplicación de una prueba debe hacerse bajo ciertas condiciones, las cuales deben cumplir, tanto quienes la aplican, como a quienes se les aplica. En esta estandarización la prueba debe garantizar lo mejor posible, que aquellos que se aceptan, llenan los requisitos requeridos y aquellos que se rechazan, verdaderamente no los cumplen, por ello, todos los estudiantes responden a las mismas preguntas...

Otras características que permiten conocer un poco más la naturaleza de las pruebas estandarizadas son:

1. ... Para que una prueba sea aplicable a nivel poblacional debe cumplir los siguientes requisitos: Validez. Un test es válido cuando mide lo que se quiere medir, una prueba de conocimientos, debe discernir, con un pequeño margen de error, entre los que saben y los que no. Fiabilidad. Al aplicarse varias veces, el test reproduce resultados similares. Interviene en éste, el instrumento aplicado (un cuestionario, una prueba psicológica, etc.), y debe producir resultados similares cuando se aplica en los mismos individuos bajo las mismas condiciones, independientemente del observador que lo administre. Exactitud. El resultado obtenido es el más cercano al valor real; exactitud se refiere a la fineza del instrumento, dicho de otra manera la exactitud es una medida de la calidad de calibración del instrumento respecto de patrones de medida aceptados internacionalmente. Se consideran aquí la sensibilidad y especificidad.
2. Independiente de la persona que las revise, siempre se obtendrá el mismo resultado, dada la "objetividad" en su corrección, la que se basa en una plantilla (lector óptico o manual).
3. Parten del supuesto de que la lógica de una prueba objetiva es que: sólo debe llegar a la respuesta correcta el alumno que tenga un buen nivel de aprendizaje, para aquel que tenga poco manejo de lo que se pregunta, todas las opciones deben parecerle relativamente posibles como correctas.
4. El tiempo de corrección es mínimo, ya que se aplica una plantilla de corrección.
5. Son considerablemente representativas pues cubren muy bien los contenidos, conductas, objetivos y competencias a evaluar.

II. IMPORTANCIA Y USO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Se les atribuye el propósito de contribuir a la calidad de la educación y a la consecución de objetivos valiosos de parte de todos los agentes que participan, de uno u otro modo en el proceso educativo.

Los educadores generalmente usan las pruebas de logros y aptitud en forma general para:

- Hallar fortalezas y debilidades particulares en los estudiantes, en cuanto a conocimientos y habilidades con el fin de implementar planes de superación de insuficiencias individuales y/o grupales.
- Evaluar los programas escolares ofrecidos determinando qué tan bien éstos funcionan para así establecer pautas y estrategias de mejora.
- Informar el avance de los estudiantes.
- Seleccionar estudiantes para programas especiales.
- Certificar los logros estudiantiles (por ejemplo, otorgar diplomas de preparatoria o promocionar a los alumnos al grado siguiente).

En los ámbitos internacional, nacional, departamental, local, institucional, magisterial, familiar y personal, los resultados de las pruebas constituyen información significativa adicional para:

- Establecer qué tanto los estudiantes están apropiando los conocimientos y desarrollando las habilidades que el sistema educativo nacional ofrece.
- Ayudar a las escuelas a evaluar el desempeño de los alumnos en una clase, colegio o sistema educativo dado, en comparación con otros alumnos que hacen la misma prueba.
- Percibir si existen grupos de la población en los que el desempeño en las áreas evaluadas no es particularmente del más alto nivel; la idea es formar grupos especiales donde se reforzarán determinados procesos de formación.
- Identificar los factores socioeconómicos y estructurales asociados al desempeño escolar.
- Observar cambios a lo largo del tiempo en el desempeño escolar.

- Proveer, tanto a la autoridad encargada del sistema educativo como a sus beneficiarios (estudiantes, maestros y padres de familia), un instrumento informativo útil sobre los resultados que dicho sistema está generando en las aulas.
- Ayudar a los maestros y autoridades escolares a tomar decisiones sobre el programa educativo, por ejemplo, decidir si una persona es o no aceptada en determinada disciplina garantizando que aquellos que se aceptan llenan los requisitos requeridos y aquellos que se rechazan, verdaderamente no los cumplen.
- Ofrecer una medida común del desempeño de los alumnos dado que gran cantidad de estudiantes de todo el país responden la misma prueba. Lo cual permite a los educadores y otros agentes de la educación, tener un criterio común o “estándar” de medida.
- Brindar un diagnóstico del desempeño de los sistemas educativos a nivel estatal y nacional, cuyo propósito es medir el aprendizaje de los estudiantes respecto al currículo nacional, evaluando en qué medida los estudiantes están logrando adquirir los aprendizajes establecidos por éste en las diferentes disciplinas del conocimiento y verificando si los estándares educativos definidos por la autoridad gubernamental están siendo alcanzados de forma satisfactoria.
- Apoyar la toma de decisiones tanto de política pública, local e institucional; diferentes agentes educativos pueden evaluar el sistema escolar, el programa de una escuela o el desempeño de estudiante en particular.
- Finalmente pesar de las bondades anteriores, el tiempo que requieren las pruebas estandarizadas para su elaboración es extenso, y no se prestan para medir cualquier ítem referido a la creatividad.

III. PRUEBAS ESTANDARIZADAS EN COLOMBIA

De acuerdo con lo expuesto por MURILLO (2007), en Colombia son relevantes las pruebas estandarizadas del “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación” (Pruebas Saber del ICFES) MEN (1993), CANO (1997), PIÑEROS y RODRÍGUEZ PINZÓN (1998); Asimismo las evaluaciones internacionales Tercer Estudio sobre Matemática y Ciencias –TIMSS–, ÁVILA (1999) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE– (PARDO, 1999).

En efecto, actualmente el Instituto Colombiano para el Fomento de la Evaluación de la Educación –ICFES–, realiza seminarios anuales de investigación en los cuales se presentan algunas de las investigaciones que se están realizando a partir del uso de las bases de datos del instituto. Éstas últimas, se han construido a partir de los resultados de la aplicación de las Pruebas Saber de los grados 3.º, 5.º, 9.º y 11, además de las Pruebas Saber Pro aplicadas a estudiantes que finalizan estudios de educación superior. También se incluyen evaluaciones aplicadas a los docentes de colegios públicos que ingresan por concurso, así como resultados de las evaluaciones para efectos de ascenso o reubicación en el escalafón docente.

TÉLLEZ (2014), elabora una revisión bastante completa sobre la participación de Colombia en pruebas internacionales. Por otra parte, precisa las utilidades y los propósitos de las pruebas en el ámbito colombiano, explicando la repercusión que tienen para el estudiante, su familia, el colegio, las universidades, el Estado, y para la comunidad investigadora en este campo.

En conclusión, se puede decir que las pruebas son instrumentos de evaluación puestos al servicio del enfoque de eficacia escolar y su visión del desempeño escolar como producto de la educación; de igual modo queda claro que el rendimiento escolar no se restringe a la obtención de conocimientos evidenciables en estas pruebas consideradas como objetivas.

Hace falta estudiar, mostrar y percibir mucho más de la compleja realidad que forma parte de este constructo multifactorial el cual exige para su estudio, un acercamiento más profundo que logre integrar armoniosamente y en su plenitud tanto las aproximaciones desde el enfoque cuantitativo como las del enfoque cualitativo para dar cuenta de su complejidad y desde luego, sin olvidar su enfoque sistémico.

No obstante, el tema de las pruebas estandarizadas ha contribuido al establecimiento de una cultura de la evaluación y con ello, a la investigación en evaluación, a la investigación en eficacia escolar; con todo, se ha logrado aportar al conocimiento de los factores asociados al rendimiento escolar.

IV. SURGIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN EFICACIA ESCOLAR

Las escuelas que logran la eficacia se comportan, piensan y actúan de una manera especial; su cultura parte principalmente, del compromiso decidido tanto de los maestros como de su comunidad educativa, integrados en un armónico clima escolar y de aula que posibilita el desarrollo de una labor docente adecuada, así como de un ambiente que favorezca el aprendizaje. Esto es, una “cultura de eficacia” tal como bien lo afirma MURILLO (2009).

En la literatura hay diversas opiniones en torno a la escasa calidad de la educación que se presenta en la mayoría de los colegios públicos (Internacional de la Educación para América Latina, 2012); no obstante, “la investigación sobre eficacia escolar es persistente en insistir que una escuela eficaz no es la suma de elementos aislados” (MURILLO, 2009). Según TERIGI (2010) algunos culpan a los maestros y, unos más, se refieren a la caducidad de los sistemas educativos que aún se implementan, y su necesidad de modernización (TERIGI, 2012). También se suele explicar con bastante certeza, cómo el afán por la cobertura de la educación, ha ido en detrimento de la calidad (MURILLO, 2009). Por su parte, el Primer Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS, (realizado en 24 países), concluye que la educación está aún lejos de ser una “industria del conocimiento” pues en muchas naciones, se requiere que directivos y docentes trabajen como una comunidad profesional, con la autoridad para actuar, la información suficiente para decidir acertadamente y contando con el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar sus “desafíos” (TALIS –OCDE–, 2009).

Pues bien, también se encuentran en el ámbito internacional muchos otros estudios que han analizado las variables asociadas al rendimiento escolar, destacando la preponderancia de los aspectos socioeconómicos de los estudiantes sobre los insumos educativos como es el caso del Informe de Coleman de 1966.

Ciertamente una de las dimensiones fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el desempeño escolar de los estudiantes, traducido en muchos casos como el éxito en las pruebas estandarizadas, según ya se explicó. Y para evaluar este rendimiento y establecer estrategias para mejorarlo, es necesario estudiar los factores que directa e indirectamente lo están afectando, tanto a nivel del estudiante y sus familias, como a nivel de las instituciones. Estudios como el de COLEMAN (1966), apuntan a destacar ciertos factores como determinantes en el rendimiento escolar; en este, como ya se dijo, sus datos indican que el medio del estudiante influye mucho más en el rendimiento escolar, que los elementos con que cuenta la escuela, las características de sus currículos o la preparación de los profesores (COLEMAN, 1966).

Sin embargo, no resulta fácil atribuir el rendimiento escolar exclusivamente a los factores socioeconómicos de los estudiantes desconociendo el papel que puedan jugar la institución educativa, sus directivos y docentes. Por tanto, a partir de las investigaciones de Coleman, estas ideas determinaron significativamente el curso y propósitos de las investigaciones que sobre el rendimiento han surgido en adelante. En efecto, se iniciaron importantes estudios para identificar los factores escolares que contribuyen a la eficacia educativa, entonces se empiezan a mencionar, el liderazgo, el monitoreo y evaluación de los aprendizajes, las expectativas de los maestros, la instrucción directa, entre otros, según se verá más adelante.

Es así como un estudio posterior, realizado por WEBER en 1971, contradice los hallazgos de COLEMAN, al examinar cuatro escuelas exitosas en la enseñanza de la lectura, con población de ambientes socioeconómicos desfavorables. WEBER encontró una serie de factores o elementos que se repetían en las escuelas y que parecían determinar el alto rendimiento de los estudiantes. Entre ellos el fuerte liderazgo del docente, el buen clima escolar, altas expectativas sobre los alumnos, tareas centradas en la lectura, enseñanza individualizada y una evaluación constante del proceso y progreso de los estudiantes. Además, encontró una serie de factores que contra lo esperado, no tenían relación con el alto rendimiento como el tamaño de las aulas, las instalaciones físicas, entre otros. A partir de los estudios de caso de WEBER se inicia el "Movimiento de Escuelas Ejemplares" (investigación de centros docentes inusualmente eficaces).

Por su parte EDMOSDS (1979) logra un avance significativo al plantear el “modelo de los cinco factores” para las escuelas eficaces, agrega el seguimiento constante.

En esta misma época MACKENZIE (1983), organiza las variables en tres grupos: dimensiones de liderazgo, de eficacia y de eficiencia.

Posteriormente, PURKER y SMITH (1983) amplían el enfoque de los cinco factores incluyendo además del profesor y el estudiante, el proceso educativo y el funcionamiento de los centros como fundamentales en la mejora de las escuelas. Agrupan en dos las variables que inciden en la eficacia escolar: las variables de organización/estructura y las variables proceso.

Más recientemente, en 1990, se destaca el trabajo de LEVINE y LEZOTTE, que identifican una serie de características en las escuelas eficaces “correlatos clave”, agrupados en nueve factores donde se incluye entre otros ya mencionados aquí, el clima y cultura del colegio, el trabajo en el aula, a las familias, la formación y sensibilidad multicultural.

Cinco años después COTTON (1995), agrupa en aula, escuela y distrito, todos los factores que producen escuelas eficaces y se destaca que establece a los docentes, directivos, líderes y personal del municipio y del departamento responsabilidades claras: a los docentes la planificación de las clases y enseñar claramente, integrar contenidos entre cursos, incentivar el trabajo en equipo, trabajar en la formación de un pensamiento crítico y creativo, entre otras. Para los directivos y docentes plantea tareas como planificar el currículo, utilizar tecnología de la información, pensar muy bien las decisiones que afectan a toda la institución, pensar en la equidad, etc. Finalmente, a los líderes y personal del municipio y del departamento, sugiere apoyar la excelencia y equidad, informar y trabajar coordinadamente, supervisar el progreso y esfuerzo, reconocer y estimular los programas que ofrecen éxito.

Más recientemente en 1997, el trabajo de SHEERENS y BOSKER es exhaustivo y realiza una relación de factores relacionados con el buen desempeño escolar en las materias básicas. Este trabajo agrupa tanto los hallazgos en múltiples investigaciones de campo como aportes teóricos. Los 12 factores que plantea agrupan las orientaciones hacia el rendimiento, el liderazgo educativo, el consenso y cohesión entre el personal, la calidad del currículo, el clima escolar, el potencial educativo, las implicaciones de los padres, el clima en el aula, el tiempo de aprendizajes, la docencia estructurada, el aprendizaje independiente y la atención a la diversidad.

A partir del año 2000, los estudios empiezan a considerar el logro educativo como un producto de las escuelas, influenciado por diversos factores como “los insumos financieros o materiales o actividades y procesos más complejos en áreas tales como la gestión escolar, el currículo y la enseñanza” (PIÑEROS 2004, p. 5; SCHEERENS, 2000). De esta manera, se plantea en concepto de proceso aplicado a la educación, (insumos, mano de obra y producto final). Aunado a esto, se tiene en cuenta el contexto, las características de los actores que intervienen en el proceso y la influencia de agentes externos como los padres de familia. Todos estos insumos, generan un panorama complejo y rico que permite acercarse para conocer y entender el proceso educativo (VALENCIA, 2008).

En el ámbito colombiano GAVIRIA y BARRIENTOS (1999), realizan una investigación con el objeto de determinar la calidad de la educación en Colombia con base en las pruebas del ICFES, haciendo un análisis de los factores asociados al rendimiento académico en Bogotá, y tomando como parámetro tanto resultados de colegios públicos, como colegios privados de la ciudad. Esta investigación aborda fundamentalmente las características familiares en relación con el rendimiento escolar, las características del plantel en relación con la calidad de la educación y el efecto del gasto público sobre la calidad de los planteles públicos con relación a los privados. Entre otros aspectos, se evidencia las diferencias entre unos y otros en aspectos tales como rendimiento académico, siendo superior en los colegios privados, de igual manera los niveles socioeconómicos de los estudiantes y el nivel académico de los padres. En cuanto a infraestructura y dotación (capital físico), los colegios privados superan a los públicos.

De otra parte, el estudio muestra que existe, para la época, un mayor capital cultural docente en los colegios públicos frente a los privados, y que son más homogéneos en el rendimiento académico promedio, en las características socioeconómicas de los estudiantes y en el número de docentes por alumno (GAVIRIA y BARRIENTOS, 1999, p. 85).

La eficacia educativa, la mejora educativa y las escuelas como organizaciones que aprenden, son ideas consecuentes a la época introducidas como conceptos importantes en educación por CREEMERS, 2001. A su vez, BRUNER y ELACQUA en el 2003, realizan una clasificación de los factores en individuales, referidos al estudiante (endógenos) y, familiares, comunitarios y del colegio (exógenos)” (cit. en CAMARGO, TÉLLEZ y SÁNCHEZ, 2012).

GAMBOA, CASA y PIÑEROS (2003), realizan un estudio consistente en el análisis del valor agregado para abordar los resultados de estudiantes de colegios en las pruebas ICFES. Considera las diferencias en el contexto socioeconómico de los estudiantes y de sus familias, plantea que los antecedentes con que cuentan los estudiantes en términos de habilidades innatas, aptitudes para el aprendizaje, entorno social y familiar, afectan directamente el desarrollo cognitivo y metacognitivo dando cuenta de los resultados posteriores de los estudiantes (CAMARGO, TÉLLEZ y SÁNCHEZ, 2012).

En VALERO (2005) se presenta una propuesta para la elaboración de un índice de calidad de las instituciones educativas privadas de Bogotá, teniendo como base los componentes de calidad docente, plantel, procesos pedagógicos, dotación, infraestructura y calidad académica.

Un grupo de microeconomía de la Universidad de Antioquia, en 2005 realiza un estudio para analizar los determinantes del rendimiento escolar en estudiantes del último año de educación media en Medellín, medido a través de los resultados en las pruebas ICFES. El estudio consideró las variables como las condiciones iniciales de los estudiantes, la infraestructura de las instituciones, el capital humano de los colegios, la forma en que se organizan las instituciones, la manera como se toman las decisiones administrativas y académicas, las interacciones entre los distintos estamentos y los apoyos que reciben de otras instituciones como la Alcaldía Municipal. Los resultados evidenciaron, entre otros aspectos, que el logro se ve influenciado positivamente por el capital humano de los padres del estudiante, igualmente sucede con el ingreso y el estrato socioeconómico de las familias, que el logro promedio de cada colegio está relacionado con el capital docente (a mayor capital humano, mayor el logro) otros aspectos como el compromiso de los estudiantes y los padres de familia, el énfasis en los aspectos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza, también ejercen influencia sobre el logro (VALENCIA, 2008).

IREGUI, MELO y RAMOS (2006) presentan una visión amplia de los problemas y del funcionamiento del sector educativo en Colombia, con énfasis en la educación pública. “Se realiza una evaluación detallada de las normas sobre descentralización educativa, así como de aquellas que rigen la carrera docente en el país; también se evalúa el comportamiento reciente de indicadores de gasto público, cobertura, eficiencia, calidad, se presentan algunas comparaciones internacionales y el es-

quema de remuneración e incentivos de los docentes”. Uno de los aspectos fundamentales del estudio consistió en medir el impacto sobre el desempeño académico que tienen los factores asociados al colegio y al entorno socioeconómico de los estudiantes, tomando como referencia los resultados de las Pruebas de Estado desde el año 1997 al 2003 de colegios públicos y privados. Como en otros estudios, éste reflejó mejores resultados para los colegios privados y muy bajo porcentaje de colegios públicos que se sitúan en las categorías superior y muy superior.

Finalmente, a través de todos los estudios aquí citados, se concluye que las variables institucionales que frecuentemente se hallan relacionadas con el buen desempeño escolar son, en su mayoría las que a su vez señala AGUERRONDO (1992), como resultado del movimiento de escuelas efectivas e instituidas como un conjunto de rasgos que las caracterizan. En el capítulo siguiente se enuncian las variables más destacadas, que tienen origen en el colegio y/o que se relacionan con la función docente según se ha descrito aquí.

V. DESEMPEÑO ESCOLAR Y VARIABLES INSTITUCIONALES

INÉS AGUERRONDO (1992), presenta como resultado del Movimiento de Escuelas Efectivas, el establecimiento de un conjunto de rasgos que las caracterizan, los cuales contemplan las siguientes variables institucionales, algunas de las cuales son también mencionadas por MURILLO, 2008 (Movimiento de Escuelas Eficaces):

1. Liderazgo académico del director de la escuela, atento a la calidad de la enseñanza.
2. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad.
3. Altas expectativas de todos los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en el logro, por lo menos, de los contenidos mínimos.
4. Atmósfera ordenada, segura y estimulante facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje; clima escolar y de aula apropiados.

5. Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional.
6. Énfasis en la adquisición de habilidades básicas.
7. Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza.
8. Evaluación y seguimiento de los aprendizajes, utilizados para mejorar las propuestas.
9. Buen uso del tiempo y organización en el aula.
10. Involucramiento de los padres: además compromiso e implicación de la comunidad educativa.
11. Directores con experiencia como profesores.
12. Autonomía de la escuela para contratar a los profesores.
13. Recursos educativos.

Por otra parte, BRUNNER y ELACQUA (2004) afirman que, en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, pudiendo incidir más enérgicamente en los resultados escolares. Explican también que, en América Latina, la escuela explica alrededor de un 40% de la varianza de los resultados entre escuelas (COHEN, 2002; Banco Mundial, 1995; GERSTENFELD, 1995; cits. por BRUNNER y ELACQUA, 2004). Sus hallazgos sugieren que, en los países del llamado “tercer mundo”, incluso pequeños cambios en los recursos de la escuela pueden tener efectos significativos en el desempeño académico de los estudiantes, de esta forma, la evidencia sigue mostrando que cuando hay más pobreza la escuela sigue teniendo mayor relevancia. BRUNNER y ELACQUA (2004) asimismo identifican las variables de la escuela, del aula y del sistema en su conjunto, aquellas que poseen más alta probabilidad de equilibrar por medio de la educación, las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes, para generar mejores resultados, éstas se aprecian en el gráfica 1.

Ciertamente, en el concurso armónico de las variables institucionales, arriba mencionadas, es que se logra incidir en el desempeño escolar para influirlo positivamente. Por ejemplo, al observar las variables elegidas por AGUERRONDO (1992) y MURILLO (2008), de la uno a la 11, se puede deducir que directa o indirectamente, tienen que ver con las capacidades de trabajo en equipo, profesionalismo, idoneidad y cualquiera otra de las fortalezas de que dispongan los maestros, las cuales, dicho sea de paso, se pulen y logran de acuerdo a la formación suficiente y la experiencia de estos. Variables que bien se relacionan con el último nivel de estudio de los maestros, y su grado de escalafón, las cuales influyen de algún modo en la determinación del modelo pedagógico institucional, toda vez que este se debe concretar por medio del consenso de los docentes, quienes pondrán el conjunto de sus habilidades formativas y experienciales al servicio de este reto pedagógico de su colegio. Situación que, a su vez, rescata la interacción que se presenta entre estas y otras variables institucionales. En efecto, es importante, destacar que “las escuelas “más eficaces” operan más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes” (MURILLO, 2008).

A. Variable desempeño escolar y su relación con el último nivel de estudio de los maestros

Hacer relación al desarrollo profesional, más allá de lo que la formación significa, no sólo afirma el reconocimiento del carácter profesional del ejercicio docente, sino considera la existencia de un espacio donde se ejerce la profesión. Este espacio comprende el propio centro (institución), el entorno (comunidad) y el contexto (marco y condicionantes). Y de acuerdo con lo expuesto por este enfoque, se debe reconocer también, que los docentes son verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje e intervienen también en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

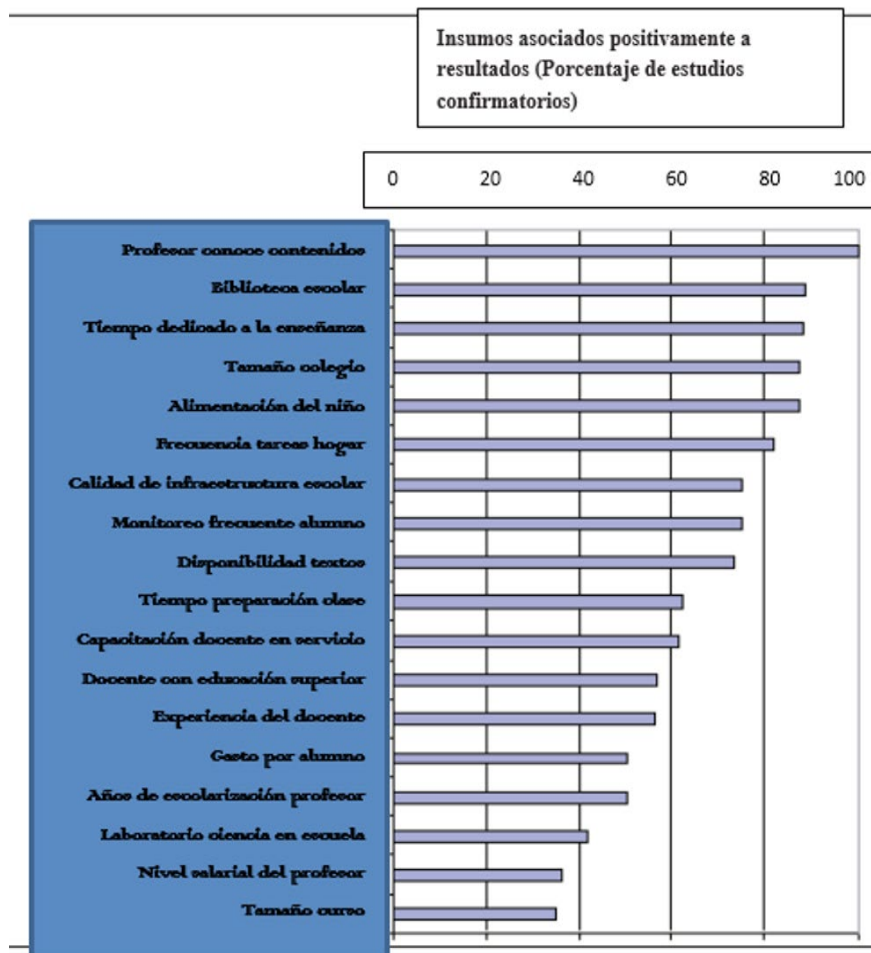
En consonancia con lo expuesto, el desarrollo profesional docente debería contemplar, según Imbernón, (1996) cinco grandes ejes de actuación:

1. La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, mediante el análisis de la realidad, comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. Y, derivado de aquí, la capacidad de los docentes de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa colectiva. Se trata de docentes reflexivos e investigadores sobre su propia práctica.
2. El intercambio de experiencias entre pares para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado (en el contexto de un clima y cultura adecuados).
3. La unión de la formación a un proyecto de trabajo, con incidencia en el ámbito de trabajo, es decir en su praxis y en el propio centro.
4. La formación como un agente crítico, tanto en las prácticas laborales (jerarquías, sexismo, proletarización, aislamiento, individualismo, etc.), como en las prácticas sociales (exclusión, marginación, intolerancia, etc).
5. El desarrollo institucional (desarrollo del centro educativo), mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia profesional aislada a la innovación institucional. Se trata de potenciar la formación en el lugar de trabajo (el centro) y con los docentes del propio centro. Esta formación supone una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.

En la formación, como factor de desarrollo profesional interactúan múltiples indicadores como son: la cultura de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado, la formación inicial, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional.

Formación en centros educativos (como enfoque de desarrollo profesional docente): la formación centrada en la institución educativa tiene sus orígenes en el movimiento llamado “Desarrollo curricular basado en la escuela”. También se le han dado otras denominaciones, como revisión basada en la escuela, formación basada en la práctica profesional, autoevaluación institucional, etc. (IMBERNÓN, 1996).

El gráfico 1 que aparece a continuación, ilustra el resultado de una revisión realizada por FULLER y CLARKE, 1994 (cits. por BRUNNER y ELACQUA, 2004) con más de 300 estudios desarrollados sobre sistemas educativos de países en desarrollo. Se observa el porcentaje de estos estudios que evidencian una asociación positiva entre algunas variables tanto institucionales, como del sistema, dadas-aquí llamadas insumos- y el desempeño escolar de los estudiantes, al ser controlado su nivel socioeconómico. En esta se destaca, que el 100% de los estudios realizados muestran una asociación positiva entre el hecho de que el maestro conozca los contenidos a desarrollar y los resultados de los alumnos; otros insumos asociados positivamente a los resultados, y que tienen que ver más directamente con la labor del docente son: el tiempo dedicado a la enseñanza (85%), frecuencia de tareas dejadas para el hogar (81%), monitoreo frecuente del estudiante, tiempo de preparación de clase, capacitación de docente en servicio, docente en educación superior, experiencia docente y años de escolarización del profesor y nivel salarial, como se ve en la gráfica, estos insumos alcanzan porcentajes mayores al 38%, lo cual indica que en más de 300 estudios se ha confirmado una y otra vez la asociación positiva entre estos y los desempeños de los alumnos.



Desde una perspectiva metodológica más limitada y estricta, la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por la efectividad del profesor en la sala de clases. En general, se estima que el efecto escuela depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida por las siguientes variables (WENGLINSKY, 2002), que están ordenadas de mayor a menor importancia: las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña, capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).

“La educación media de los docentes está asociada positivamente con el rendimiento. Un aumento de un año en la escolaridad media de la plantilla de profesores incrementa el rendimiento promedio en 2,6 puntos -un efecto muy similar al asociado con el aumento de un año en la educación de los padres” (GAVIRIA y BARRIENTOS, 2001(b), p. 90).

Así pues, los avances en el campo de la sicopedagogía y de las teorías del aprendizaje avalan la hipótesis de que para mejorar la educación es necesario capacitar al docente y modificar las condiciones de los educandos. Se trata ahora de mejorar los conocimientos de los profesores, de actualizarlos, por lo que se desarrollan ofertas de capacitación docente que se ofrecen a través de cursos presenciales o también a través de los materiales de cambio curricular (AGUERRONDO, 1992; Eficacia escolar y factores asociados, UNESCO).

Adicionalmente, si bien la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, depende de múltiples factores individuales y de contexto, es innegable que los docentes y directivos docentes juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, el papel del docente es esencial en cualquier modelo de calidad de la educación, por lo que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa. Según el Ministerio de Educación Nacional, se espera que la evaluación de docentes y directivos docentes haga parte de una estrategia que incremente significativamente la calidad educativa de los colegios (MEN. *Sustento de evaluación de competencias*, 2014).

B. Variable desempeño escolar y su relación con el escalafón docente

La calidad de la educación en Colombia ha sido de interés para los diferentes actores educativos, las comunidades académicas y los entes gubernamentales y políticos. La Constitución Política consagra la educación como un derecho de las personas y delega al Estado la responsabilidad de asegurar su prestación eficiente (art. 365), así como de inspeccionar y vigilar los procesos de enseñanza estableciendo mecanismos que garanticen su prestación y calidad (art. 189).

Por tanto, el escalafón docente es un sistema de clasificación que se basa en la premisa de que los educadores crecen profesionalmente de forma constante como resultado de su experiencia y su formación, lo

que implica que van adquiriendo nuevas competencias y desarrollando aquellas con las que ingresaron al servicio educativo oficial. También se puede afirmar que cada docente o directivo docente sigue su propia ruta en el escalafón, según la forma en que combine su experiencia en el servicio educativo oficial con su formación profesional.

A su vez, el Estatuto de Profesionalización Docente regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, y garantiza que la docencia sea ejercida por profesionales idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente, buscando con ello una educación de calidad, así como un desarrollo y crecimiento profesional de los funcionarios. Esta norma reglamenta diferentes procesos de la carrera docente, entre ellos el de ingreso, y el de escalafón (Caps. II y III). Así mismo, contempla la evaluación de educadores como un proceso continuo que permite desarrollar una educación de calidad, y lograr un alto desempeño profesional por parte de aquéllos. Establece que las evaluaciones deberán ser realizadas desde un enfoque por competencias y le endilga al Ministerio de Educación Nacional la responsabilidad de diseñar las pruebas de evaluación y definir los procedimientos para su aplicación (art. 35) (Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación).

Finalmente, es importante señalar que el proceso de evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Estatuto de Profesionalización Docente, se encuentra reglamentado por el Decreto 2715 de 2009, modificado parcialmente por el Decreto 240 de 2012. Estas normas señalan los procedimientos y las condiciones específicas para que el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales desarrollen el proceso de evaluación de competencias, y los respectivos ascensos y reubicaciones salariales (MEN, p. 9).

Por su parte, una aproximación a la definición del maestro como profesional es la que hace ALTET (2005), quien considera que se trata de una persona autónoma dotada de habilidades específicas y especializadas, ligada a una base de conocimientos racionales procedentes de la ciencia y legitimados por la academia, y de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Así pues, el maestro profesional es ante

todo un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas (ALTET, 2005, p. 38).

*C. Variable desempeño escolar
y su relación con el modelo pedagógico*

Se puede definir modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicos, sociológicos y antropológicos) que ayudan a direccionar y dar respuestas a: ¿para qué? el ¿cuándo? y el ¿con qué?

El elemento que mejor define un aula eficaz es la metodología didáctica que utiliza el docente. Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencias de que son características globales las que parecen fomentar el desarrollo de los alumnos.

En otras palabras, el papel del docente es esencial en cualquier modelo de calidad de la educación, por lo que evaluar a los educadores es una acción estratégica para la política educativa. Según el MEN, se espera que la evaluación de docentes y directivos docentes, haga parte de una estrategia que incremente significativamente la calidad educativa de los colegios (MEN, 2014).

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo, inicia con el planteamiento de las cuatro hipótesis de investigación que se consideraron en este trabajo. Se definen operacionalmente las variables objeto de estudio, empezando por el rendimiento escolar, variable dependiente, entendida como el resultado obtenido por las IED en las Pruebas Saber 11 del ICFES. Luego se presentan las definiciones de las variables independientes: último nivel de estudio de los docentes y grado de escalafón de los mismos, según se conciben desde los marcos legales como son: la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), Ley de la Educación Superior (Ley 30 de 1992); y los Decretos 2277/79 y 1278/02 respectivamente; dentro los marcos institucionales correspondientes al Ministerio de Educación Nacional –MEN–, Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–, y Secretarías de Educación Distrital establecidos para ello. Finalmente, se define la variable modelo pedagógico, involucra los programas educativos y estrategias educativas que se ofrecen para básica primaria y básica secundaria.

I. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

A. Hipótesis de investigación

- El Último nivel de estudios alcanzado por los docentes de las IED en estudio, se asocia positivamente con el desempeño de las IED en estudio, en las Pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2011.
- El grado de escalafón de los docentes de las IED en estudio, se asocia positivamente con el desempeño de las IED en estudio, en las Pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2011.

- El modelo pedagógico institucional de las IED en estudio, se asocia positivamente en el desempeño de los colegios en las Pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2011.
- El último nivel de estudios alcanzado por los docentes de las IED en estudio, es la variable de mayor asociación en el desempeño de los colegios en las Pruebas Saber 11 del segundo semestre del 2011.

B. Hipótesis alternas

- H_1 : El escalafón docente se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los doce colegios en cuestión.
- H_1 : El modelo pedagógico se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los doce colegios en cuestión.

II. DEFINICIÓN DE VARIABLES

A. Rendimiento escolar

En una definición operacional del rendimiento escolar, cobran importancia las pruebas estandarizadas en virtud de que a partir de las mismas se establece la posibilidad de medición de dicho desempeño.

En efecto, el desempeño escolar de los colegios colombianos es medido a nivel nacional por medio de los resultados obtenidos en las Pruebas estandarizadas Saber 11 del ICFES, instrumentos para medir la calidad de la educación, a través de su aplicación a los estudiantes una vez culminan su bachillerato. Éstas evalúan ocho áreas del conocimiento que son: matemáticas, lenguaje, química, física, biología, inglés, ciencias sociales y filosofía, incluidas como núcleo común. También incluyen un componente flexible en el cual los estudiantes pueden elegir una prueba interdisciplinar, con los temas medio ambiente o violencia y sociedad, o por el contrario, optan por la profundización de biología, lenguaje, matemáticas o ciencias sociales. En este sentido, el desempeño escolar es comprendido como las competencias que los estudiantes demuestran en las disciplinas y temáticas mencionadas.

La escala de valoración de puntajes considera los siguientes niveles de clasificación para los colegios: Muy Inferior, Inferior, Bajo, Medio, Alto, Superior y Muy Superior.

La clasificación de planteles, se realiza en cinco categorías: A+, A, B, C, D; a partir de un índice general calculado para cada establecimiento o sede. El índice general está compuesto a su vez de los índices de resultados de cada una de las cinco pruebas del examen. Las categorías para cada establecimiento son asignadas teniendo en cuenta los siguientes puntos de corte:

**Categoría Rango del índice general;
0,62 < IG ≤ 0,67 y, D**

Categoría	Rango del índice general
A+	$IG > 0,77$
A	$0,72 < IG \leq 0,77$
B	$0,67 < IG \leq 0,72$
C	$0,62 < IG \leq 0,67$
D	$0 \leq IG \leq 0,62$

Así, según el porcentaje del establecimiento ubicado en cada una de las categorías, se determina si este corresponde a A+, A, B, C o D; de igual forma si se ubica en los niveles: Muy Inferior, Inferior, Bajo, Medio, Alto, Superior y Muy Superior, según los porcentajes de estudiantes que se encuentren en las mencionadas categorías.

Aquí se toma entonces el desempeño escolar como variable dependiente, y con el fin de contribuir de algún modo a su estudio, se cruzará con las variables institucionales: último nivel de estudio de los docentes, grado de escalafón docente y modelo educativo de la institución educativa, como variables independientes. De esta forma se pretendió evidenciar si estas variables institucionales tienen una incidencia real y significativa en el desempeño de los estudiantes alcanzado en las pruebas ya mencionadas y por ende, en la calidad de la educación de éstos colegios a ser juzgada por las pruebas estandarizadas como medidores de la calidad educativa de los planteles.

B. Variable último nivel de estudios del docente

El último nivel de estudios del docente, se define para la presente investigación, como el último grado de estudio aprobado por cada docente.

Igual forma es definido con relación al último grado de escolaridad alcanzado por el docente de acuerdo con la estructura del sistema educativo colombiano que comprende la educación formal, que se imparte dentro de una secuencia regular de periodos lectivos, con progresión establecida en contenidos, promoviendo de un grado a otro. Esta educación la imparten colegios públicos y privados o instituciones de validación, todos bajo la vigilancia e inspección del Estado y adscritas al Ministerio de Educación Nacional. Puede incluir también la educación no formal que se imparte sin sujeción a periodos de secuencias reguladas y que no conduce a grados ni a títulos. Ésta puede considerarse como complemento de la educación formal y ha estado a cargo del SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje adscrito al Ministerio del Trabajo, y bajo la responsabilidad de otras instituciones privadas autorizadas por el MEN (OEI, *Sistemas educativos nacionales – Colombia*, cits. por TÉLLEZ, 2014).

Las opciones de nivel educativo que son consideradas en los instrumentos diseñados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE– y considerados por ende, para el presente estudio son:

1. *Bachiller pedagógico*: Título adquirido con mínimo 12 años de estudio (uno de preescolar, cinco años de primaria (cinco grados), y seis años entre básica secundaria y media, son realizados necesariamente en un colegio con énfasis en los conocimientos para la labor pedagógica.
2. *Normalista superior*: Título recibido con los mismos 12 años de estudio pero realizados en una Normal, institución educativa que prepara para la labor pedagógica.
3. *Otro bachillerato*: Incluye mínimo 11 años de educación sumando primaria, básica y media.

4. *Técnico pedagógico*: Título que incluye nueve años de escolaridad, desde 1.º a 9.º; en educación básica secundaria, más dos años de preparación en pedagogía.
5. *Profesional*: Se requiere inicialmente el título de bachilleres más cinco años de estudio en un programa universitario que no sea pedagógico.
6. *Profesional pedagógico*: Debe tener inicialmente el título de bachiller, y cinco o cuatro años de estudio en un programa de pregrado pedagógico.
7. *Posgrado*: Para alcanzar este nivel educativo, se debe ser profesional en un pregrado pedagógico o no pedagógico y cuyos estudios de posgrado realizados, no conducen a preparación para la docencia.
8. *Posgrado pedagógico*: Con título profesional pedagógico o no y cuyo objetivo es profundizar en las ciencias de la educación o pedagogía.
9. *Otro (título posterior al pregrado)*: Incluye estudios certificados, formales o no, diferentes a los arriba mencionados.

C. Variable grado de escalafón docente

El grado de escalafón docente se determina según lo establecen los Decretos 2277 y 1278, por medio de los cuales se define el aspecto salarial de los docentes de acuerdo a su nivel de estudios y años de experiencia en el sector público de la educación.

La siguiente es la información que aparece en los formularios, C600B y que se cuestionan acerca del grado de escalafón docente:

A. Personal docente por grados en el escalafón según sexo, de acuerdo con el Decreto Ley 2277 de 1979. Estatuto Docente por Institución o Centro Educativo. Información de docentes sin grado en el escalafón, con grado transitorio (A y B) y con grado, de acuerdo con el Estatuto Docente anterior a la Ley 715 de 2001.

Grados en el escalafón

Opciones de respuesta:

Sin grado (SE), A B 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 Total

B. Personal docente por grados en el escalafón según sexo, de acuerdo con el Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente por Institución o Centro Educativo. Información de docentes de acuerdo con el nuevo Estatuto Docente, posterior a la Ley 715 de 2000.

Grados en el Escalafón: 1A 1B 1C 1D 2A 2B 2C 2D 3A 3B 3C 3D Total

D. Variable modelo pedagógico

En las bases de datos del DANE, se entiende como tal, “el programa educativo que se imparte en una institución educativa de carácter distrital”.

En el Manual de diligenciamiento del formulario C600B (Sector oficial) para las Sedes - Jornadas de la Institución Educativa Formal –EDUC–, aparece en las páginas 10 y 11, al respecto, la siguiente información y especificación:

¿Qué programas, estrategias o modelos educativos se ofrecen?

Marque con X todos los programas, estrategias o modelos educativos que ofrece la sede-jornada en los niveles de Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y Media.

Seleccione la opción “Programa para jóvenes en extraedad y adultos”, si la sede-jornada ofrece educación formal para jóvenes en extraedad y adultos con un modelo educativo diferente a SAT, SER, CAFAM o Transformemos.

La educación especial no es un modelo o programa educativo; sin embargo, recuerde que en el formulario C-600 B se debe diligenciar la información de la matrícula de “Educación Formal Especial”. Si elige la opción “Otra, ¿cuál?”, diligencie el programa, estrategia o modelo educativo que ofrece. (Manual de diligenciamiento del formulario C600B (Sector oficial) para las sedes -jornadas de la Institución Educativa Educación Formal).

En efecto, en el formulario esta información se presenta así:

¿Qué modelo pedagógico - programa educativo, se imparte o se impulsa en la institución educativa o centro educativo? (marque con una X todos los modelos pedagógicos - programas educativos que imparte la institución educativa o centro educativo)

BÁSICA PRIMARIA

- Educación tradicional
- Escuela Nueva
- CAFAM
- SER
- Aceleración del aprendizaje
- Etnoeducación
- Otra, ¿cuál?

BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

- Educación tradicional
- Postprimaria
- CAFAM
- SER
- SAT
- Telesecundaria
- Etnoeducación
- Otra, ¿cuál?

CAPÍTULO CUARTO

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo, se aborda el diseño de investigación, dando cuenta del enfoque y del tipo de estudio, así como del universo en el que se inscribe; se presenta de igual forma el tamaño de la muestra, junto a las razones que fueron determinantes para su elección.

Seguidamente se introduce un apartado de recolección de información, en el cual se explica cómo se obtuvieron los datos, sus fuentes y el tipo de información que representan.

Posteriormente, se enuncian las fases metodológicas consideradas para el desarrollo de la investigación. Se presentan las herramientas de estadística descriptiva e inferencial que fueron aplicadas en el procesamiento de los datos, así como en la determinación de las relaciones, asociaciones o inferencias, evidenciadas al contrastar las variables institucionales definidas, con el desempeño escolar, en tanto que fenómeno central del estudio.

Se indican las técnicas de análisis implementadas (Pruebas de correlación Phi y modelo logístico) para conducir finalmente a la confirmación o negación de las hipótesis de trabajo.

I. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio ha sido realizado a partir de un enfoque cuantitativo y obedece a un diseño no experimental transeccional o transversal (recolección de datos en un momento único), ya que, para los efectos del mismo, sólo se consideraron los datos del año 2011 (según se verá más adelante), constituyéndose en un estudio de tipo muestral.

Se involucra la medición estadística descriptiva e inferencial para analizar los datos y hacer posibles inferencias a partir de los resultados obtenidos. Lo anterior quiere decir, que dentro del diseño se rea-

liza una fase descriptiva y una fase correlacional-causal, inferencial, dada la relación de causa-efecto entre dos o más variables y para finalizar con una complementación de tipo explicativa, donde la variable dependiente es el desempeño escolar y la independiente, puede ser, en su momento, cada una de las tres variables institucionales: último nivel de estudios, grado de escalafón docente y modelo pedagógico.

II. UNIVERSO Y MUESTRA

A. Universo de estudio

El universo de estudio está representado en el conjunto de instituciones educativas distritales que presentaron las Pruebas Saber 11 del ICFES, durante los segundos semestres de los años 2009 a 2011. Se observó y definió este universo, para analizar de qué manera se distribuían los puntajes de los IED en estas pruebas, dada la continua crítica de que son objeto los colegios públicos y con el fin de determinar si existían puntajes superiores, y de igual modo, para establecer, en dado caso, las razones por las cuales se presentaban estas diferencias.

B. Muestra

La muestra que se toma es no probabilística e intencional (CASTRO, 2003), y está compuesta por 12 colegios distritales (con total de 957 estudiantes). Se seleccionaron para el estudio del desempeño escolar y su posible asociación con las variables institucionales, los doce colegios distritales que aparecen en la Tabla 2, teniendo como criterios de selección, incluir en el estudio:

A. Todo colegio (IED) cuyo desempeño fue extremo, así: o bien que obtuvo puntaje Superior o Muy Superior; o, por el contrario, que obtuvo desempeño Bajo, frente a las Pruebas Saber 11, y

B. Todo colegio que además presentó necesariamente, esa tendencia constante durante los cortes de segundo semestre de los años 2009, 2010 y 2011.

C. Sólo los datos que presentaron las tres variables institucionales (ya mencionadas) en el año 2011, por tres razones fundamentales:

1. De conformidad con el acuerdo de participación en la convocatoria ICFES para maestrías y doctorados, en el cual se convino con la tesista MARTHA TÉLLEZ; que tuvo por fin, atender en primer lugar, a la complementariedad entre ambos estudios.
2. En segundo lugar, para atender de esta forma también a la posibilidad de servir de base a investigaciones posteriores, que contribuyan a explicitar la panorámica o visión ampliada de la realidad objeto de estudio; y de igual forma, contribuir a la constitución de un posible estudio de caso, según lo llamaría SAMPIERI (2006), dada la riqueza de información que puede continuar brindando el estudio de estas instituciones que se caracterizan por presentar puntajes extremos en las Pruebas Saber 11, consecutivamente.
3. Y finalmente, la consideración de colegios con datos completos registrados para todas las instituciones, existentes en el reporte de los formularios C600A y C600B del DANE. Considerando importante, observar el papel de los maestros, su nivel de estudios y grado de escalafón, y además el modelo educativo de cada institución, se verificó que esta información estuviese reportada en todos los tres años (2009 a 2011), encontrándose que no se presentaba completa, por ello se decidió trabajar estas tres variables pero sólo en el año 2011, dado que en este año, a diferencia de los dos años anteriores, si se presentaba la misma información institucional recolectada, acerca de las tres variables definidas para el estudio. Estas fueron consideradas, porque según el conocimiento de la autora del presente trabajo, pudiesen ser significativas e incidir de algún modo en los desempeños presentados por las doce instituciones educativas elegidas, según el problema de investigación y las hipótesis a comprobar.

Por lo anterior, las IED de la muestra se caracterizan porque en los cortes del segundo semestre, de los años 2009, 2010 y 2011, se mantuvieron consecutivamente con los más altos desempeños (con 630 estudiantes con puntajes Superior o Muy Superior) de las IED, en las Pruebas Saber 11 efectuadas estos años o, con los más bajos desempeños (327 estudiantes) registrados a nivel Bogotá. Estas instituciones están incluidas tanto en las bases de datos del ICFES, con respecto a las Pruebas Saber 11, como en las bases de datos del DANE, esta vez, con su información contenida en los formularios censales del sector oficial, C-600A y C-600B. Seis de estos colegios son los que se han mantenido en las categorías de desempeños Superior y/o Muy Superior (1 a 6) y, los otros seis restantes han permanecido en la categoría de desempeño Bajo (1' a 6'), durante el mismo tiempo en estudio (años 2009-2011).

La tabla 2 presenta los desempeños, nombres y las jornadas de estos colegios, cuyos estudiantes contribuyeron a los resultados deseables de las IED consideradas para el estudio. De igual manera, se indica el número total de estudiantes que participó en las Pruebas Saber 11 y su distribución por colegio.

Finalmente, se considera válido agregar aquí, que en el presente estudio, se realizó la consideración de los datos tanto nacionales, como a nivel Bogotá, del comportamiento de la variable último nivel de estudio de los docentes, lo cual permitió como se esperaba, realizar una comparación descriptiva entre estos primeros, y los doce colegios en estudio. Ello con el fin de observar posibles diferencias o semejanzas entre estos datos gruesos, –que presentaban tanto las tendencias generales (nacional y distrital)–, así como las tendencias de los doce colegios seleccionados por sus particulares resultados en las Pruebas Saber 11.

Tabla 2
Colegios en estudio con sus jornadas, puntajes y el número de estudiantes que presentó las Pruebas Saber 11 en el año 2011

Colegio	Jornada	Desempeño 2009-2011	N.º estudiantes/ colegio
1. IED Sorrento	Mañana	Superior	63
2. IED Toberín	Mañana	Superior	108
3. IED República de Colombia	Mañana	Superior	154
4. IED San José Norte	Tarde	Muy Superior	38
5. IED Magdalena Ortega	Mañana	Superior	77
6. IED La Merced	Mañana	Superior	190
1' CED Sierra Morena	Tarde	Bajo	92
2' IED Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	Mañana	Bajo	75
3' IED Colegio Entre Nubes	Tarde	Bajo	33
4' IED La Belleza - Los Libertadores	Mañana	Bajo	25
5' Colegio Distrital La Estrella del Sur	Tarde	Bajo	55
6' Colegio Distrital Jorge Soto del Corral	Mañana	Bajo	47
Total de estudiantes:			957

III. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Como se habrá comprendido, los fenómenos se abordan en su estado natural a partir de los resultados de las Pruebas Saber 11 (años 2009, 2010 y 2011), aplicadas a las IED y consignados en las bases de datos del ICFES, con el fin de determinar algunos de los factores que pueden estar asociados al desempeño escolar, valorado en estas pruebas.

Se toman entonces como punto de partida, estos resultados y la información estadística recogida en el año 2011 a través del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– y suministrada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y/o la Secretaría de Educación Distrital, acerca de las instituciones educativas distritales participantes en las pruebas y, cuyos resultados institucionales pro-

medio sean, o bien los más altos, o bien los más bajos, pero con el criterio de que su desempeño se haya mantenido constante durante los segundos cortes, de los tres años mencionados. En total 12 colegios correspondieron a esta exigencia.

Los datos procesados corresponden únicamente al año 2011, por ello es un estudio transversal o transeccional, dado que el propósito es identificar la tendencia de variables institucionales específicas y analizar su incidencia e interrelación con el desempeño escolar en un momento dado (SAMPIERI, 2006).

Dado el propósito de ahondar en el estudio del desempeño escolar de las IED y los factores asociados a este, con fines de mejora, se quiso averiguar cómo eran y cómo se estaban distribuyendo los resultados de las Pruebas Saber 11 a nivel distrital y, si existían o no instituciones educativas públicas con un desempeño superior en las pruebas. Se encontraron seis instituciones que se mantuvieron durante tres años consecutivos (2009-2011) en los niveles Superior y Muy Superior y, seis instituciones que permanecieron consecutivamente en el nivel Bajo durante los mismos años en estudio, el resto de instituciones públicas evidenciaron un muy leve ascenso en el tiempo, y están en puntajes medios, pero aún más bajos que la mayoría de los colegios privados. Se partió entonces, de la comprensión de que la dinámica escolar en estos colegios públicos obedece a ciertas particularidades y del análisis de que, si unas instituciones resultasen con buen desempeño siendo distritales, se podrían indagar los aspectos tanto contextuales al estudiante, como institucionales que pudiesen estar determinando la diferencia.

Dentro de este marco de ideas y teniendo en cuenta la información disponible en las bases de datos mencionadas, para el presente estudio se eligieron las variables: Último nivel de estudio de los docentes, Grado de escalafón docente, y el modelo pedagógico, como variables institucionales todas, reportadas en los formularios C600A y C600B del DANE de las 12 instituciones seleccionadas, y como variables independientes que permiten de algún modo, valorar la participación del capital cultural docente (último nivel de estudio de los docentes y Grado de escalafón docente, especialmente en este caso) y del modelo pedagógico en el desempeño escolar de estos colegios.

IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

La investigación presenta entonces inicialmente una fase descriptiva del comportamiento de las tres variables institucionales ya mencionadas, de acuerdo con el desempeño escolar en los doce colegios seleccionados. En segundo lugar, se efectuó una fase correlacional-inferencial donde estas variables se abordaron en su relación con el desempeño escolar y para determinar la aprobación o rechazo de las hipótesis propuestas.

Los datos resultantes podrían evidenciar si estas variables institucionales tienen una incidencia real y significativa en el desempeño, –de los 12 colegios distritales seleccionados–, en las Pruebas Saber 11 del ICFES en el año bajo estudio (2011) y por ende, en la calidad de la educación de éstos colegios, valorada por estas pruebas, como medidores del desempeño escolar de los planteles a nivel nacional (no sin dejar de considerar las aclaraciones ya hechas atrás en cuanto a las pruebas estandarizadas y sus posibilidades o limitaciones al medir el desempeño escolar).

V. TÉCNICAS DE ANÁLISIS. RELACIONES DE LAS VARIABLES INSTITUCIONALES CON EL DESEMPEÑO ESCOLAR DESDE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL. CORRELACIONES Y COMPARACIONES

Para hallar la relación entre las variables institucionales con el desempeño escolar de los colegios, se realizan pruebas de correlación Phi, en los casos de las variables escalafón docente y modelo pedagógico. Para la variable último nivel de estudios aprobado por el docente, se realizó un modelo logístico, tomando ésta como variable independiente y el desempeño escolar como variable dependiente; se aplicó este modelo porque la variable dependiente es binomial, es decir, toma el valor de uno (1) cuando el colegio tiene desempeño escolar superior o muy superior y toma el valor de cero (0) en otro caso.

Se partió de las bases de datos ya construidas por el ICFES al aplicar las Pruebas Saber 11 en el Distrito Capital, durante los segundos semestres de los años 2009, 2010 y 2011. De igual manera, se hizo uso de las bases de datos del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) respecto a los formularios C600A (recolección de la información por institución educativa) y C600B (recolección de la información por sede-jornada), diligenciados por las instituciones educativas distritales durante el año 2011. No se elaboró ningún instrumento ya que sólo se empleó la información contenida en estas bases ya mencionadas.

Inicialmente este estudio no experimental sólo se enfocó en las seis IED con puntaje superior y muy superior. Se partió luego de estas mismas bases en un segundo momento, para rescatar información valiosa y relevante referente a la realidad institucional relativa a las mismas variables analizadas, pero esta vez en las otras IED, que se encontraron ubicadas en las categorías de desempeño bajo, toda vez que se hizo necesario analizar los datos comparando las medias de las variables cuantitativas, para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas con un nivel de significancia dado. La comparación permitió establecer qué tan diferentes y distantes son unas respecto de las otras, ratificando una vez más si los resultados de los doce colegios en cuestión, pueden ser atribuibles de algún modo a las variables institucionales en estudio (modelo pedagógico, último nivel de estudios alcanzado por los docentes y, grado de escalafón docente).

Así planteado el diseño lógico, el primer análisis que se desarrolló entonces fue un análisis descriptivo para cada grupo de colegios considerando el comportamiento de cada una de las variables por medio de los hallazgos de valores de tendencia central, que se complementaron luego con gráficas de porcentajes de género con relación a los puntajes obtenidos. Luego se realizó un análisis de regresión logística y de correlación Phi, con el fin de identificar si existe relación igualmente entre las variables institucionales asociadas y que pudieron haber incidido en los resultados obtenidos por los colegios en el desempeño escolar indicado en las Pruebas Saber 11.

Para medir la relación entre las variables desempeño escolar y último nivel de estudios, se realizó un modelo logístico; dado que la variable dependiente: desempeño escolar, es de carácter binario, es decir, puede tomar el valor de uno (1) cuando pertenece a colegios con desempeño Superior y Muy Superior, y en caso contrario (colegios con desempeño bajo) tomar el valor de cero (0). La variable independiente es el último grado de estudio aprobado por el docente.

Para el procesamiento de la información se utilizaron los programas estadísticos Excel, IBM-SPSS y R.

Los resultados de estos análisis son graficados y tabulados para ilustrar las estadísticas descriptivas, así como la relación entre las variables institucionales consideradas (con diagramas de dispersión), según se puede apreciar en el capítulo correspondiente a los resultados y análisis de resultados que aparece a continuación.

CAPÍTULO QUINTO

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

I. OBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LAS VARIABLES INSTITUCIONALES CON EL DESEMPEÑO ESCOLAR DESDE LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Análisis estadístico. La información estadística se tomó de las bases de datos del ICFES, respecto a los 12 colegios distritales que presentaron puntajes extremos (mayores y menores) en las Pruebas Saber 11, durante los años 2008 a 2011. Por otra parte, se utilizaron los datos institucionales registrados en los formularios C600A y C600B elaborados por el DANE en el año 2011, dado que este fue el año acordado para observar las variables en estudio¹. Las siguientes son las 12 instituciones que se seleccionaron por mantenerse en las posiciones con puntajes extremos durante los tres años observados:

1 Toda vez que se analizan en los mismos doce colegios, tanto *las variables institucionales*, que son objeto del presente estudio, así como *las variables contextuales al estudiante* (que hacen parte de otro estudio) y su relación con el desempeño escolar; éstas últimas se estudian con detenimiento en el documento que complementa esta investigación, desarrollado por MARTHA TÉLLEZ (2014). Ambas investigaciones surgen de la propuesta de trabajo *Variaciones asociadas al rendimiento escolar en las instituciones educativas distritales*, IED (CARMARGO, TÉLLEZ y SÁNCHEZ, 2012).

Distribución de las IED seleccionadas para el estudio según sus puntajes y el número de estudiantes que responden las Pruebas Saber 11 en el segundo semestre del año 2011

Puntaje Superior		630
	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LA MERCED	190
	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO - MEDALLA MILAGROSA	77
Mañana	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL REPUBLICA DE COLOMBIA	154
	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL SORRENTO - SAN RAFAEL	63
	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL TOBERIN	108
Tarde	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL SAN JOSE NORTE-AGUAS CLARAS	38
Puntaje Bajo		327
	COLEGIO DISTRITAL JORGE SOTO DEL CORRAL	47
Mañana	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA	75
	INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL LA BELLEZA - LOS LIBERTADORES	25
	CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL SIERRA MORENA	92
Tarde	COLEGIO DISTRITAL LA ESTRELLA DEL SUR	55
	COLEGIO ENTRE NUBES I.E.D.	33

De los seis colegios de puntaje superior y los seis de puntaje bajo, se obtuvo una población total de 957 estudiantes, de los cuales el 34,2%, es decir 327 estudiantes son del grupo de menores puntajes, mientras que el 65,8% restante, es decir 630 estudiantes son del grupo de mayores puntajes.

Del grupo de colegios que se mantuvieron en los puntajes superior y muy superior durante los mismos tres años, cinco pertenecen a la jornada de la mañana y el otro a la jornada tarde. Por otra parte, respecto a los colegios que presentaron puntaje bajo durante tres años consecutivamente, tres de ellos son de la jornada de la mañana y los tres restantes de la jornada tarde.

A. Variable último nivel de estudios de los docentes y relación con la variable desempeño escolar

A continuación, se discrimina el último nivel de estudios de los profesores en el año 2011 agrupados por tipos de puntaje (Bajo y Superior) en las Pruebas Saber 11 del ICFES (2009-2011). De igual modo se presenta la proporción de hombres y de mujeres docentes, en estas instituciones.

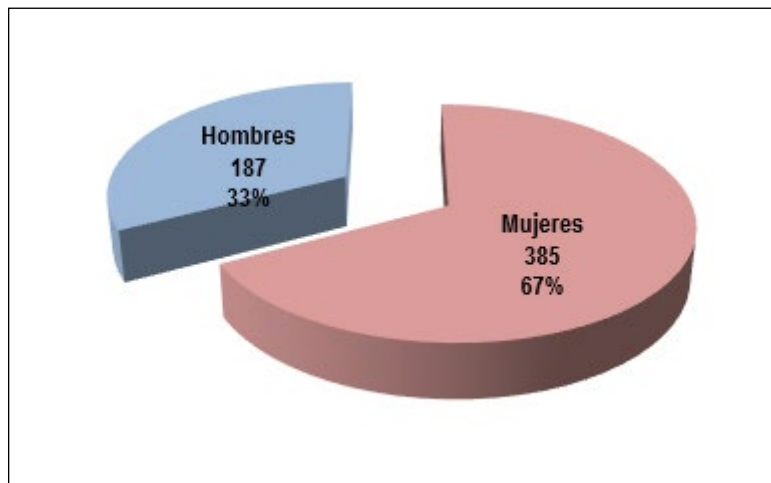
1. Puntaje bajo y último nivel de estudios de los docentes

En la Tabla 3, se observa que el mayor número de docentes (396) son profesionales pedagógicos, esto significa que el 69,2% de los profesores en los colegios de puntajes bajos, llegaron hasta estudios de licenciaturas de la educación. Hay solamente un 16,4% de docentes que tiene estudios de posgrado pedagógico, mientras que un 5,6% tienen un nivel de estudios, inferior o igual al Técnico pedagógico. De igual modo, un número inferior al 5% de docentes, son profesionales de otras áreas. La moda en los seis colegios con puntaje más bajo corresponde a profesional pedagógico.

Tabla 3
Último nivel de estudios de los docentes de los colegios que registraron puntaje más bajo

Nivel de estudios	Cantidad
Bachiller pedagógico	3
Normalista superior	26
Técnico pedagógico	3
Profesional	27
Profesional pedagógico	396
Posgrado	18
Posgrado pedagógico	94
Otro bachillerato	1
Otro	4
Total	572

Gráfica 1
Relación de género frente al desempeño académico
en los colegios con más puntajes bajos en las Pruebas Saber 11



Del total de maestros de estos seis colegios con desempeño bajo (572), se aprecia en la gráfica 1, el número tanto de mujeres como de hombres; la relación es prácticamente de un hombre por cada dos mujeres.

2. Puntaje superior y último nivel de estudios de los docentes

Como se puede observar en la tabla 4, en los seis colegios que obtuvieron puntaje superior, el mayor número de docentes está concentrado en el grupo de maestros con algún posgrado pedagógico (487); éstos corresponden a un 75,6% del total de 644 docentes. El segundo valor más alto en número, se halla en el grupo de docentes cuyo último nivel de estudios es de profesional pedagógico, y corresponde a 140 maestros, es decir un 21,7% de los profesores. Finalmente, hay solamente 1% docentes con nivel de estudios inferior o igual al técnico pedagógico y un porcentaje inferior al 1% de docentes que son profesionales de otras áreas. La moda en los seis colegios de puntaje superior corresponde entonces al nivel de posgrado pedagógico.

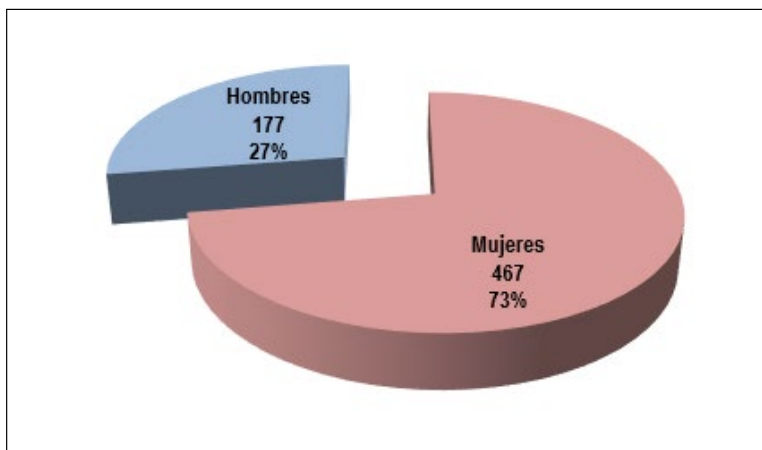
Tabla 4
Último nivel de estudios de los docentes de los colegios que registraron puntaje superior

Nivel de estudios	Cantidad
Bachiller pedagógico	1
Normalista superior	4
Técnico pedagógico	2
Posgrado	6
Posgrado pedagógico	487
Profesional pedagógico	140
Otro	4
Toral	644

En los seis colegios que obtuvieron puntaje superior, el mayor número de docentes está concentrado en el grupo de maestros con algún posgrado pedagógico (487); éstos corresponden a un 75,6% del total de 644 docentes. El segundo valor más alto en número, se halla en el grupo de docentes cuyo último nivel de estudios es de profesional pedagógico, y corresponde a 140 maestros, es decir un 21,7% de los profesores. Finalmente, hay solamente 1% docentes con nivel de estudios inferior o igual al Técnico Pedagógico y un porcentaje inferior al 1% de docentes que son profesionales de otras áreas. La moda en los seis colegios de puntaje superior corresponde entonces al nivel de posgrado pedagógico.

Se puede resaltar aquí el contraste en las modas; el nivel de estudio que aquí aparece asociado a los más altos resultados en las Pruebas Saber 11, es el de postgrado pedagógico y corresponde al 75.6%, de los docentes. Es válido agregar que en los colegios con puntaje bajo, este nivel de estudio sólo lo tienen el 16,4% de los docentes.

Gráfica 2
Relación de género frente al desempeño académico en los colegios distritales con puntaje superior en las Pruebas Saber 11 durante los años 2009-2011



Del total de docentes de los seis colegios con desempeño más alto (644), en la gráfica 2, se aprecia el porcentaje de mujeres con relación al porcentaje de hombres: 73% son mujeres (467) y 27% (177) son hombres.

B. Variable grado de escalafón docente y su relación con la variable desempeño escolar

1. Puntaje bajo y grado de escalafón docente

Tabla 5
Grado de escalafón de los docentes de los colegios que registraron puntaje bajo (Dctos. 2277/1979 y 1278/2002)

Grado de escalafón	Número de profesores
1	1
2	1
7	6
8	6
9	8
10	8
11	5
12	22
13	25
14	40
1ª	20
2ª	357
2B	4
2C	2
3ª	2
3D	6
A	59
Total	572

En los colegios de puntaje bajo, 122 maestros pertenece al escalafón más antiguo (2277/1979), es decir el 21,3%. De este porcentaje la categoría que se presenta con mayor frecuencia corresponde a la 14, representada por 40 maestros. Le siguen grado 13 con 25 y grado 12 con 22; categorías 9 y 10 con ocho docentes, grados 7 y 8 con seis maestros

cada una, y grados 1 y 2 con una sola frecuencia. No hay docentes de los grados 3, 4, 5 y 6.

El 78,6% restante pero más representativo, se distribuye así:

- 68,3 % de maestros del Decreto 1278/2002, o escalafón nuevo. En este grupo se encuentra ubicado el grado que corresponde a la moda: 2A representado por el 62% del total de maestros y equivale a 357 docentes. Le siguen los grados 1A con 20,3 D con 6 y 2B con 4 docentes respectivamente. Las categorías 2C y 3A aparecen solamente con dos maestros cada una. No hay docentes de los escalafones 1B, 1C, 1D, 2D, 3B ni 3C.
- Finalmente, hay 59 docentes perteneciendo a la categoría A o grado transitorio, estos representan el 10,3% (al parecer también harán parte del escalafón nuevo).

2. Distribución de docentes nuevos (1278/2002) en los colegios con puntaje bajo en las pruebas y grado de escalafón de los mismos

Tabla 6
Cantidad de docentes nuevos para el 2011
distribuidos en los colegios con puntaje bajo

Institución Educativa	N.º docentes nuevos
Belleza Los Libertadores	49
Entre Nubes	66
Estrella del Sur	77
Jorge Soto del Corral	37
Sierra Morena	162
Total	391

Para este caso, se observa un total de 391 docentes nuevos, que corresponden al 68,3% de todos los docentes de las seis IED con puntaje bajo (572). En la IED Sierra Morena, se concentró el mayor número de

maestros nuevos, 41,4%, le siguen en su orden, la IED Estrella del Sur, con 19,6 % y la IED Entre Nubes con 16,8%, vale agregar que los dos primeros de estas tres IED, son colegios que están ubicados en localidad Ciudad Bolívar, y el otro en la localidad San Cristóbal Sur, todos tres en la zona sur de la ciudad.

Tabla 7
Grado de escalafón de los 391 docentes nuevos

Grado de escalafón	N.º de profesores
1ª	20
2ª	357
2B	4
2C	2
3ª	2
3D	6
Total	391

Según la información anterior, el 68,3% de los docentes en los colegios de puntaje bajo, eran docentes nuevos para el 2011. Se observa que la moda es el grado de escalafón 2A, el cual corresponde al título de Licenciado o profesional pedagógico, nivel de estudios con el cual ingresan la mayoría de docentes a laborar en la educación pública. En otras palabras, el mayor porcentaje de docentes.

3. Puntaje superior y grado de escalafón docente

Tabla 8
Grado de escalafón de los docentes de los colegios que registraron puntaje superior (Dctos. 2277/1979 y 1278/2002)

Grado de escalafón	N.º de profesores
1	1
4	1
7	8
8	5
9	3
10	19
11	41
12	50
13	68
14	399
1ª	1
2ª	29
2B	13
3ª	4
3B	2
Total	644

En los colegios con puntaje superior, el 92,3% de los docentes pertenecen al Decreto antiguo (2277/79). El grado de escalafón que alcanza la mayor frecuencia en estos colegios corresponde a la categoría 14, representada por 399 docentes, es decir, 61,9% del total de los docentes (644). Le siguen las categorías 13 con 68, 12 con 50, 11 con 41 y 10 con 19 maestros. Las categorías con menos representación son, en su orden: 7 con ocho, 8 con cinco, 9 con tres, y, 4 y 1 con sólo un representante. No tienen representación las categorías: 2, 3, 5 y 6 del escalafón antiguo.

Del escalafón nuevo, hay sólo un pequeño porcentaje de docentes (7,6%), los cuales se agrupan en solo cinco de sus doce categorías posibles. Las categorías 2A y 2B son las que alcanzan mayores frecuencias en este escalafón, con 29 y 13 docentes respectivamente. Las otras categorías que alcanzan alguna representación son 3A, 3B y 1^a con cuatro, dos y un docente respectivamente, ello según se pudo apreciar en la tabla anterior, y en las que siguen a continuación.

4. Distribución de docentes nuevos (1278/2002) en los colegios con puntaje superior en las pruebas y grado de escalafón de los docentes de estos

Tabla 9
Cantidad de docentes nuevos para el 2011
distribuidos en los colegios con puntaje superior

Institución Educativa	N.º docentes nuevos
Magdalena Ortega	10
República Colombia	16
San José Norte	5
Sorrento	14
Toberín	4
Total general	49

El grado de escalafón de esos 49 docentes nuevos, se relaciona por separado en la siguiente tabla:

Tabla 10
Grado de escalafón de los 49 docentes nuevos

Grado de escalafón	N.º de profesores
1ª	1
2ª	29
2B	13
3ª	4
3B	2
Total	49

Según la información anterior, el 7,6 % de los docentes en los colegios de puntaje superior, eran docentes nuevos para el 2011. No se presentaron docentes de siete de las categorías: 1B, 1C, 1D, 2C, 2D, 3C y 3D.

C. Variable modelo pedagógico y su relación con la variable desempeño escolar

Tabla 11
Modelo pedagógico y puntaje bajo en las Pruebas Saber 11

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MODELO PEDAGÓGICO
IED Sierra Morena	Educación tradicional
IED Juan de la Cruz Varela	Educación tradicional y jóvenes y adultos
IED Entre Nubes Suroriental	Educación tradicional
IED La Belleza Los Libertadores	Educación tradicional
IED Estrella del Sur	Educación tradicional y aceleración del aprendizaje
IED Jorge Soto del Corral	Educación tradicional

De los seis colegios con puntaje bajo, se aprecia que aunque todos reportan el modelo pedagógico de educación tradicional; hay un colegio que además tiene educación de jóvenes y adultos, y otro, que en lugar de este último tiene Aceleración del aprendizaje.

Tabla 12
Modelo pedagógico y puntaje superior en las Pruebas Saber 11

INSTITUCION EDUCATIVA	MODELO PEDAGÓGICO
IED Sorrento	Educación tradicional
IED Toberín	Educación tradicional
IED República de Colombia	Educación tradicional
IED San José Norte	Educación tradicional
IED Magdalena Ortega de Nariño	Educación tradicional
IED La Merced	Educación tradicional

Según se observa todos los seis colegios con puntaje superior reportan el mismo modelo pedagógico: Educación tradicional.

Es válido aclarar que la base de datos con que se contó para indagar el comportamiento del desempeño escolar frente a la variable institucional modelo pedagógico, en el presente estudio, no permitió establecer una posible relación que determinase alguna tendencia. Se encontró que el instrumento empleado para recolectar esta información, formulario C600B (sector oficial) para las sedes-jornadas de la institución educativa formal, del DANE, ofrece variadas opciones de respuesta que ya fueron mencionadas aquí (básica secundaria y media: Educación tradicional, Postprimaria, Escuela nueva, Aceleración del aprendizaje, Educación formal para jóvenes en extraedad y adultos, CAFAM, SER, SAT, Telesecundaria, Etnoeducación, Otra, ¿cuál?). No obstante, usualmente estos últimos modelos se ven muy poco en las instituciones educativas distritales, de acuerdo con datos empíricamente obtenidos, que además sugieren que muchas instituciones educativas distritales obedecen a modelos más bien eclécticos, en los cuales se plasman las diferentes tendencias paradigmáticas de los maestros y por tanto, deciden seleccionar la opción más generalizada que corresponde a la educación tradicional.

II. VARIABLES INSTITUCIONALES Y SU RELACIÓN CON LA VARIABLE DESEMPEÑO ESCOLAR, COMPARATIVOS Y RESULTADOS DESDE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL

A. Último nivel de estudios aprobado por los docentes tanto a nivel Bogotá como a nivel nacional

La siguiente tabla presenta los datos del último nivel educativo aprobado por los docentes de las instituciones educativas de Bogotá en comparación con el mismo referente nacional durante el año 2011.

Tabla 13
Último nivel de estudios de los docentes en los ámbitos nacional y Bogotá

Último nivel educativo aprobado por el docente		Nacional	Bogotá	
Total		459.859	66.322	
Bachillerato	Bachillerato pedagógico	15.658	1.370	
	Normalista superior	37.493	2.024	
	Otro bachillerato	10.539	1.025	
Educación superior	Técnico o tecnológico	Pedagógico	23.754	3.588
		Otro	7.508	1.327
	Profesional	Pedagógico	226.782	36.532
		Otro	27.582	4.311
	Postgrado	Pedagógico	103.371	14.083
		Otro	5.269	1.417
	Maestría	264	0	
Doctorado	1	0		
Otro		1.637	645	

Total nacional y total Bogotá: Para realizar la comparación en términos porcentuales, se emplearon los datos anteriores del último nivel educativo aprobado por los docentes, de los cuales se tomó como total a la cantidad de docentes a nivel nacional (459.859) y a nivel Bogotá (66.322);

se observa que Bogotá tiene el 14,4% de los docentes de los colegios públicos de Colombia. Vale agregar que llama la atención que tanto la planta de docentes nacional como la planta de docentes de Bogotá, alcanzan sus mayores valores en los mismos dos niveles de educación: profesional pedagógico y posgrado pedagógico, siendo el primer nivel de estudio el que alcanza un mayor porcentaje en ambos casos.

Por otra parte, complementando estas observaciones con la tabla 14, la cual presenta los porcentajes para cada nivel de estudio, se observa que Bogotá tiene una ligera mayor representación (5,7% más) de profesionales pedagógicos, alcanzando aquí un 55%, mientras el porcentaje nacional con este mismo nivel de estudio llega al 49,3%. Por el contrario, en el nivel educativo correspondiente a posgrado pedagógico, los valores son muy cercanos, la planta nacional llega al 22,4%, mientras que el porcentaje para Bogotá es 21,2% (1,2% menos).

La suma de estos dos porcentajes junto con los demás niveles educativos que superan el nivel profesional e implican más estudios posgraduales, aunque no sean necesariamente en educación, en la planta nacional de docentes llega al 79,3% y en la de Bogotá esta misma suma alcanza un 85,9%, porcentaje un tanto mayor que el alcanzado a nivel nacional, lo cual sugiere una ligera mejor formación pedagógica (6,6%) en la planta de docentes de Bogotá con respecto a la planta de docentes del resto del país. De igual manera, si sólo se toman y suman los niveles profesional pedagógico y posgrado pedagógico, se conserva una diferencia muy similar entre los dos porcentajes; mientras Bogotá llega al 76%, en la planta nacional se alcanza el 71,7%, estos valores corresponden también a las ligeras diferencias presentadas en los resultados de las Pruebas Saber 11 en el 2011, lo cual puede estar explicando la relación de proporcionalidad directa entre el desempeño en las Pruebas Saber 11 y el último nivel educativo de los docentes.

No obstante, lo anterior, en los niveles educativos correspondientes a Maestría, Doctorado y Otro, no se puede desconocer que Bogotá no presenta representación de docentes en los dos primeros (maestría y doctorado), mientras que a nivel nacional sí la hay aunque es muy baja, corresponde tan solo al 0,05%. Ahora bien, al sumar en cada caso, todos los valores de los últimos porcentajes que corresponden a las subcategorías Maestría, Doctorado y Otros, como las subcategorías con más altos niveles de formación en los docentes, se obtienen los siguientes porcentajes: 0,4% de docentes a nivel nacional y 0,9 % Bogo-

tá. Llama la atención que en Bogotá, para el año 2011, no hay registro de docentes con título de maestría o doctorado, esta situación se analiza un poco más en el siguiente apartado (ver subcategorías: Maestría, Doctorado y Otros).

Tabla 14
Porcentajes del último nivel de estudios de los docentes en los ámbitos nacional y Bogotá

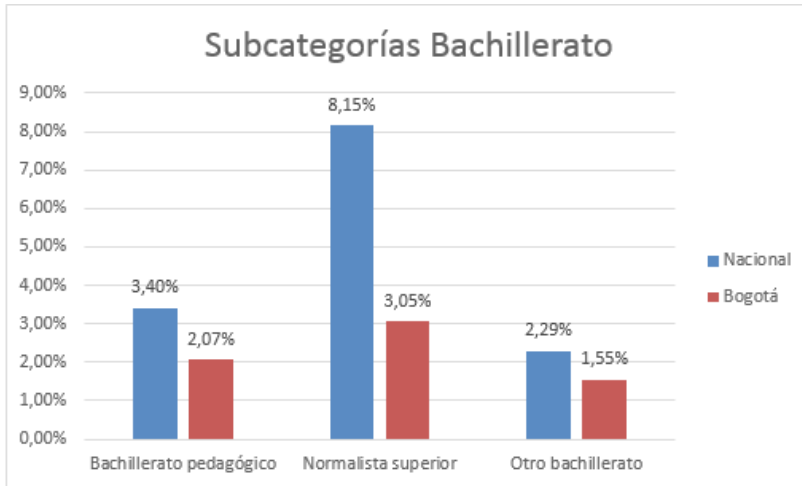
Último nivel educativo aprobado por el docente		Nacional	Bogotá	
Total		100%	14,4%	
Bachillerato	Bachillerato pedagógico	3,4%	2,0%	
	Normalista superior	8,15%	3,0%	
	Otro bachillerato	2,2%	1,5%	
Educación superior	Técnico o tecnológico	Pedagógico	5,1%	5,4%
		Otro	1,6%	2,0%
	Profesional	Pedagógico	49,3%	55,0%
		Otro	6,0%	6,5%
	Postgrado	Pedagógico	22,4%	21,2%
		Otro	1,1%	2,1%
	Maestría	0,06%	0,00%	
Doctorado	0,00%	0,00%		
Otro		0,36%	0,97%	

B. Nivel educativo de los docentes por subcategorías

Las siguientes gráficas agrupan a estos mismos docentes en tres grandes Subcategorías de niveles de estudio en las cuales se presenta tanto en el reporte nacional como el de Bogotá, éstas son: *Subcategorías 1* denominadas Bachillerato, esta incluye bachillerato pedagógico, normalista superior y otro bachillerato; *Subcategorías 2* o Educación Superior, considera los niveles técnico o tecnológico, pedagógico, profesional y posgrado, cada uno de estos niveles en sus modalidades Pedagógico u Otro. *Subcategorías 3* que incluye nivel de Maestría, Doctorado y Otros.

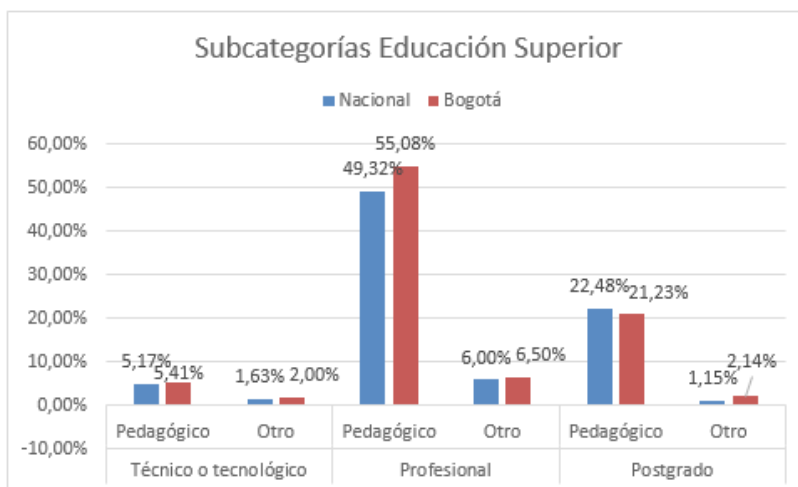
En la siguiente gráfica, aparecen las subcategorías bachillerato y sus resultados tanto en el ámbito Bogotá como en el nacional.

Gráfica 3
Subcategorías bachillerato



Se puede evidenciar que los porcentajes de los docentes con bachillerato como último nivel educativo aprobado por los docentes en los colegios de Bogotá, ubicados en este grupo de subcategorías, están por debajo del porcentaje a nivel nacional, y corresponden sólo al 6,6% del total de docentes; de estos la mayoría pertenecen a bachiller de colegio Normalista superior (3,0%), les siguen los de bachillerato pedagógico (2,0%) y por último, los de Otro bachillerato con el menor porcentaje obtenido en este grupo(1,55%). Finalmente a nivel nacional, en este grupo de subcategorías se tiene una representación del 13,8%, lo cual indica que los docentes de Bogotá tienen mayor porcentaje de formación académica acumulado en las subcategorías que siguen, es decir, en las más avanzadas, con respecto al resto del país.

Gráfica 4
Subcategorías educación superior

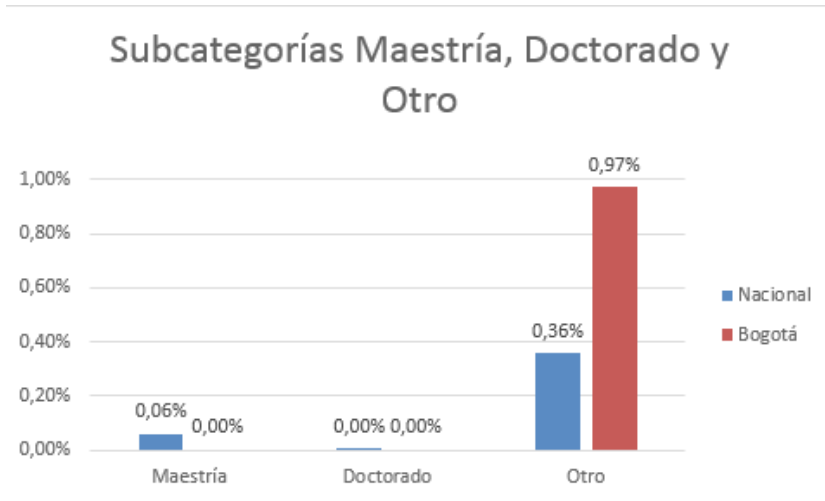


En la gráfica 4, correspondiente a las subcategorías educación superior, se observa en primer lugar, que el porcentaje total de Bogotá está para la mayoría de ellas (a excepción, del posgrado pedagógico) por encima del porcentaje total nacional, y que además, a este grupo de subcategorías pertenecen los porcentajes más altos de docentes ubicados tanto en Bogotá como en el resto del país; se encuentra que el 92,36% del total de Bogotá y el 85,7 % del total de docentes que hay a nivel nacional.

El 5,4% de los docentes de Bogotá están en la subcategoría técnico o tecnológico pedagógico, y el 55%, se ubican en la subcategoría profesional pedagógico, siendo esta la subcategoría con mayor representación en la capital, mientras que el 21,2% tiene postgrado pedagógico, y es el único caso de estas subcategorías en el cual Bogotá está en un 1,2%, por debajo del nivel nacional que tiene 22,4% de docentes con este nivel de estudio.

No obstante, se destaca de manera especial, que en la subcategoría Profesional Pedagógico se concentra el mayor número de docentes de los colegios públicos tanto en la planta Bogotá (55%), como en la planta total nacional (49,3%).

Gráfica 5
Subcategorías maestría, doctorado y otro



A este último grupo de subcategorías, pertenecen el 0,4% de los docentes de Colombia y el 0,9% de los docentes de Bogotá; se observa que en esta última no existen docentes con maestría o doctorado, y que un 0,97% pertenece a la categoría “otro”, el cual puede corresponder a estudios avanzados de maestría o doctorado en curso y cuyos títulos no han sido otorgados; sin embargo, con respecto a estos docentes de Bogotá, vale agregar que se presenta asimetría en la información de estas subcategorías, dado que se tiene conocimiento, desde varios referentes empíricos, que ya había docentes con maestría laborando en colegios públicos de Bogotá en el año 2011 y antes de este año. La información de esta gráfica llama bastante la atención, dado que indica que hay un porcentaje muy pequeño, inferior al 1% de maestros, tanto a nivel nacional como a nivel Bogotá, que tienen los más altos niveles de formación, situación contraria a lo que se esperaría, y que puede así mismo, explicar por qué Colombia ha estado históricamente, entre las naciones con más bajos resultados en las pruebas estandarizadas internacionales.

C. Último nivel de estudios aprobado por los docentes ubicados en Bogotá y último nivel de estudios de los maestros que laboran en los 12 colegios distritales en estudio

A continuación, se presenta un comparativo entre los datos del último nivel educativo aprobado tanto por los docentes de Bogotá para el año 2011, y el último nivel de estudios del cuerpo docente de las 12 IED en estudio (de los seis colegios que permanecieron en puntaje superior y/o muy superior, y el de los seis colegios que se mantuvieron en desempeño bajo).

La tabla 15 evidencia en forma contundente una relación de dependencia entre el desempeño escolar manifiesto en el puntaje superior y muy superior, y la variable posgrado pedagógico; 487 de los 644 docentes se concentran en este nivel educativo, dato que se destaca en la tabla por ser una significativa evidencia de la relación entre estas dos variables. En los otros dos grupos de docentes, llama la atención que coinciden en que el nivel de estudios en donde se presenta el mayor número de docentes es el que corresponde a los profesionales pedagógicos (36.532 que representan a Bogotá y 396 a los colegios con puntaje bajo). Por todo lo anterior, es conducente agregar que los puntajes de estos otros dos grupos en las Pruebas Saber 11, no representan un puntaje deseado, lo cual permite pensar que los mayores niveles de estudio si influyen positivamente en el rendimiento escolar.

Tabla 15
Relación de niveles de estudio tanto de los docentes de Bogotá,
como de los que laboran en los seis colegios con puntaje superior y
los seis con puntajes bajos en las Pruebas Saber 11, año 2011

Último nivel educativo aprobado por el docente		Bogotá	Superior	Bajo	
Total		66.322	644	572	
Bachillerato	Bachillerato pedagógico	1.370	1	3	
	Normalista superior	2.024	4	26	
	Otro bachillerato	1.025	0	1	
Educación superior	Técnico o tecnológico	Pedagógico	3.588	2	3
		Otro	1.327	0	0
	Profesional	Pedagógico	36.532	140	396
		Otro	4.311	0	27
	Postgrado	Pedagógico	14.083	487	94
		Otro	1.417	6	18
	Maestría	0	0	0	
Doctorado	0	0	0		
Otro	645	4	4		

D. Relación porcentual de la distribución de los tres grupos de docentes en los diferentes niveles de estudio que laboran en Bogotá y en los 12 colegios

Para realizar la comparación en términos porcentuales de la representación de cada grupo de maestros en los diferentes niveles educativos con respecto al total de docentes. Se emplearon los datos anteriores del último nivel educativo aprobado por los docentes, y de estos se tomó como total la cantidad de docentes de Bogotá (66.322), más el número de docentes de los 12 colegios en estudio; los seis con puntaje Superior (644) y los seis colegios con desempeño escolar Bajo (572).

La tabla 16, muestra la relación porcentual comparativa por cada nivel educativo, según se trate de cada una de las tres plantas de docentes: Bogotá, colegios con puntaje Superior y colegios con puntaje Bajo.

En la planta bogotana la moda es profesional pedagógico (55,1%), y su segundo porcentaje más alto en representación, corresponde a posgrado pedagógico (21,3%).

Nuevamente aquí por supuesto sobresa le el alto porcentaje de docentes (75,6%) que labora en las instituciones educativas con puntaje superior y que se halla en el nivel educativo de posgrado pedagógico.

Ya se aprecia más la proporcionalidad de maestros que laboran en los colegios con puntaje bajo, en éstos la moda es la categoría profesional pedagógico (69,2%), con respecto al porcentaje restante de docentes que se ubican en otras subcategorías.

Asimismo, en los colegios públicos de Bogotá, el porcentaje más alto corresponde a 55,1% de los maestros que están ubicados en la subcategoría profesional pedagógico, este nivel educativo no parece generar un efecto tan evidente en el desempeño de los colegios. No obstante, es válido destacar que el segundo mayor porcentaje de estas instituciones bogotanas, se presenta en la subcategoría Posgrado pedagógico con 21,3% maestros, quizá un porcentaje muy pequeño por institución como para llegar a impactar de manera significativa el desempeño escolar de estos planteles, los cuales ocupan los puntajes medios.

Se presentan después las gráficas 6, 7 y 8 que agrupan los niveles de estudio en las mismas tres subcategorías que se trabajaron antes, pero en su lugar, haciendo un comparativo entre los tres grupos de docentes que se vienen analizando: docentes Bogotá, docentes de colegios distritales con puntaje Superior y docentes de colegios con puntaje Bajo en las Pruebas Saber 11. Esto con el fin de precisar si el último nivel de estudios de los docentes, como variable institucional observada, puede estar o no asociado al desempeño obtenido por los colegios.

Tabla 16
Relación porcentual del último nivel de estudio tanto de los docentes de la planta de Bogotá, como de los de las plantas de los seis colegios con puntaje Superior y de los seis de puntaje Bajo en las Pruebas Saber 11, año 2011

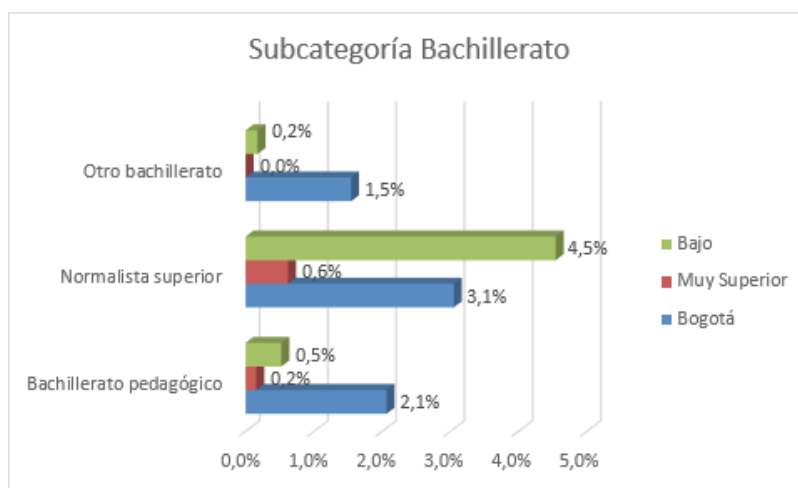
Último nivel educativo aprobado por el docente		Planta de Bogotá	Planta de los 12 colegios		
			Puntaje Superior	Puntaje Bajo	
Total		100,0%	0,971%	0,86%	
Bachillerato	Bachillerato pedagógico	2,1%	0,2%	0,5%	
	Normalista superior	3,1%	0,6%	4,5%	
	Otro bachillerato	1,5%	0,0%	0,2%	
Educación superior	Técnico o tecnológico	Pedagógico	5,4%	0,3%	0,5%
		Otro	2,0%	0,0%	0,0%
	Profesional	Pedagógico	55,1%	21,7%	69,2%
		Otro	6,5%	0,0%	4,7%
	Postgrado	Pedagógico	21,2%	75,6%	16,4%
		Otro	2,1%	0,9%	3,1%
	Maestría	0,0%	0,0%	0,0%	
	Doctorado	0,0%	0,0%	0,0%	
Otro	1,0%	0,6%	0,7%		

- *Subcategorías Bachillerato*

En la gráfica 6, que aparece a continuación, se observa en los colegios con nivel Bajo, que la cantidad de docentes con bachillerato normalista superior es mucho mayor con respecto al número de docentes en los colegios con nivel Superior, y un tanto más cercana con respecto a los colegios reportados en el grupo de Bogotá. A su vez los colegios con nivel Superior, siempre tienen los porcentajes más bajos en esta subcategoría bachillerato, mientras que los porcentajes más altos en bachillerato pedagógico y otro bachillerato corresponden a Bogotá.

En efecto, a este grupo de subcategorías pertenecen el 6,7% de los docentes de Bogotá, el 5,2% de los docentes de los seis colegios con nivel Bajo y el 0,8% de los docentes con nivel Superior o Muy Superior, situación que muestra que un número muy poco significativo de docentes colegios con puntaje Superior y Muy Superior se ubican en este grupo de subcategorías.

Gráfica 6
Subcategoría bachillerato

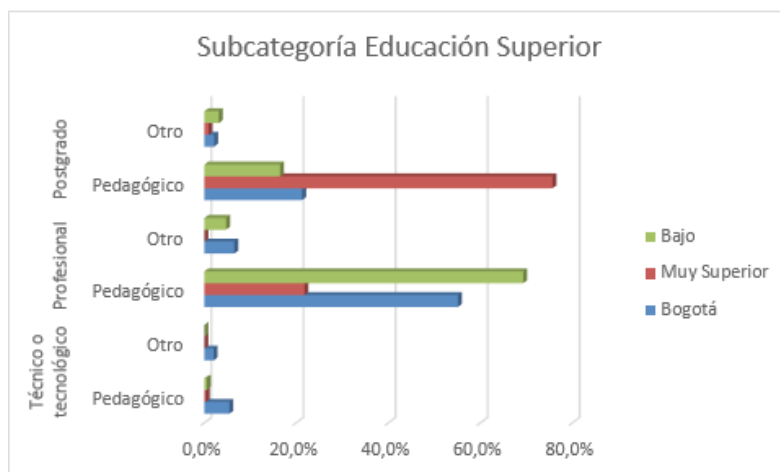


- *Subcategorías de Educación superior*

A esta subcategoría de estudios pertenecen el 92,4% de los docentes de Bogotá, el 94,1% de los docentes de los colegios con nivel Bajo, y el 98,6% de los docentes de los colegios con nivel Superior y Muy Superior.

Se observa que en los colegios con nivel Superior y Muy Superior, el mayor número de docentes tiene postgrado pedagógico. Mientras que para Bogotá, así como para los colegios con puntaje Bajo, el último nivel de estudios con mayor porcentaje, corresponde al de Profesional pedagógico.

Gráfica 7
Subcategoría educación superior



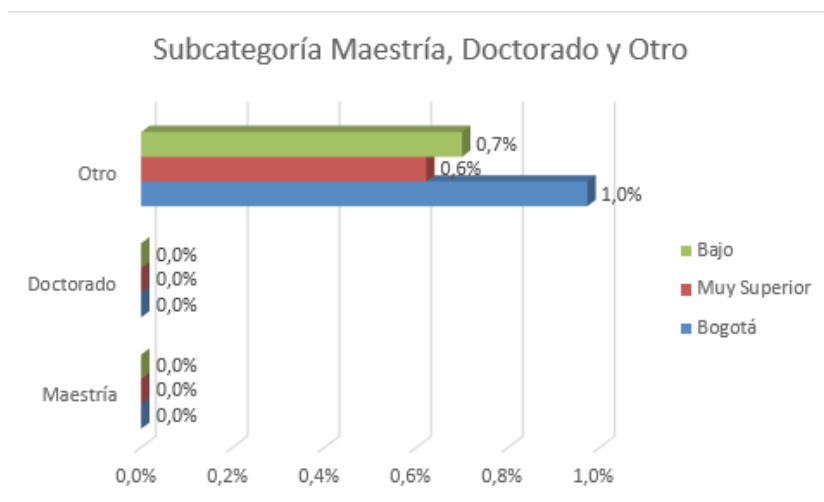
- *Subcategorías Maestría, Doctorado y Otro*

En la gráfica 8, se puede ver que no hay docentes con maestría o doctorado, es decir, para representarlos más altos niveles de educación de Bogotá, por supuesto tampoco se presentan en ninguna de las doce instituciones bajo estudio (puntajes Superior - Muy Superior y Bajo).

En la subcategoría Otro, el porcentaje es mayor para Bogotá con el 1% de sus docentes, seguido de colegios con nivel Bajo (0,7%) y colegios con nivel Muy Superior (0,6%).

Para los tres grupos de docentes, es bastante bajo el porcentaje de docentes en estas tres subcategorías como se puede observar.

Gráfica 8
Subcategoría Maestría, Doctorado y Otro



III. RELACIONES DE LAS VARIABLES INSTITUCIONALES CON EL DESEMPEÑO ESCOLAR DESDE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL. CORRELACIONES Y COMPARACIONES

Para hallar la relación entre las variables institucionales con el desempeño escolar de los colegios, se realizaron pruebas de correlación en los casos de las variables grado de escalafón docente y modelo pedagógico.

Para la variable último nivel de estudios aprobado por el docente, se realizó un modelo logístico, tomando ésta como variable independiente y el desempeño escolar como variable dependiente; se aplicó este modelo porque la variable dependiente es binomial, es decir, toma el valor de 1 cuando el colegio tiene desempeño escolar superior o muy superior y toma el valor de 0 en otro caso.

A partir de los resultados aquí obtenidos, se evidencia que la variable que más influye en el desempeño escolar es la variable grado de escalafón docente, dado que su correlación es de 0,707, mientras que la correlación del modelo pedagógico con el desempeño escolar es de 0,447.

Finalmente, en el caso de la variable último nivel de estudios de los docentes, se evidencia que el nivel que tiene más relación con el desempeño escolar es el profesional pedagógico para el caso de los cole-

gios con desempeño bajo, y para los colegios con desempeño superior o muy superior es el nivel posgrado pedagógico.

En los siguientes numerales se presentan los análisis individuales de las variables, en primer lugar, se aborda la variable último nivel de estudio de los docentes; en segundo lugar, el Grado de Escalafón Docente y finalmente se considera el análisis de la variable modelo pedagógico.

A. Variable último nivel de estudios de los docentes y relación con la variable desempeño escolar

La escala de la variable “último nivel de estudios de los docentes” se realizó asignando un valor a cada nivel educativo como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17
Escala de la variable ultimo nivel de estudios de los docentes

	Escala	Descripción
Último nivel educativo aprobado por el docente	1	Bachillerato pedagógico
	2	Normalista superior
	3	Otro
	4	Otro bachillerato
	5	Postgrado Otro
	6	Postgrado Pedagógico
	7	Profesional Pedagógico
	8	Profesional Otro
	9	Técnico o tecnológico Pedagógico

En el diagrama de dispersión 1 se observa que para el caso de los colegios con desempeño escolar bajo, la dispersión es mucho mayor con respecto a los colegios con desempeño escolar superior y muy superior, por otra parte, la mayoría de los docentes de los colegios con desempeño bajo, cuenta sólo con título de profesional pedagógico.

Se aprecia, asimismo, que los colegios con desempeño superior y muy superior, tienen mayor concentración de docentes en el nivel educativo correspondiente a postgrado pedagógico.

Diagrama de dispersión 1



Para medir la relación entre estas dos variables, se realiza un modelo logístico; porque la variable dependiente: desempeño escolar, es de carácter binario, es decir, toma el valor de 1 cuando pertenece a colegios con desempeño superior y muy superior, y en caso contrario (colegios con desempeño bajo) toma el valor de 0. La variable independiente es el último grado de estudio aprobado por el docente.

A partir del modelo se obtiene que el único grado significativo es el “postgrado pedagógico” con significancia al 10%, el coeficiente de determinación ajustado (R^2 ajustado) es de 0,3527, lo que indica que la variable último grado de estudio aprobado por el docente le aporta el 35,27% de variación a la variable desempeño escolar y es considerada una de las variables que incide positivamente en el desempeño escolar de los colegios analizados. Los resultados se presentan a continuación:

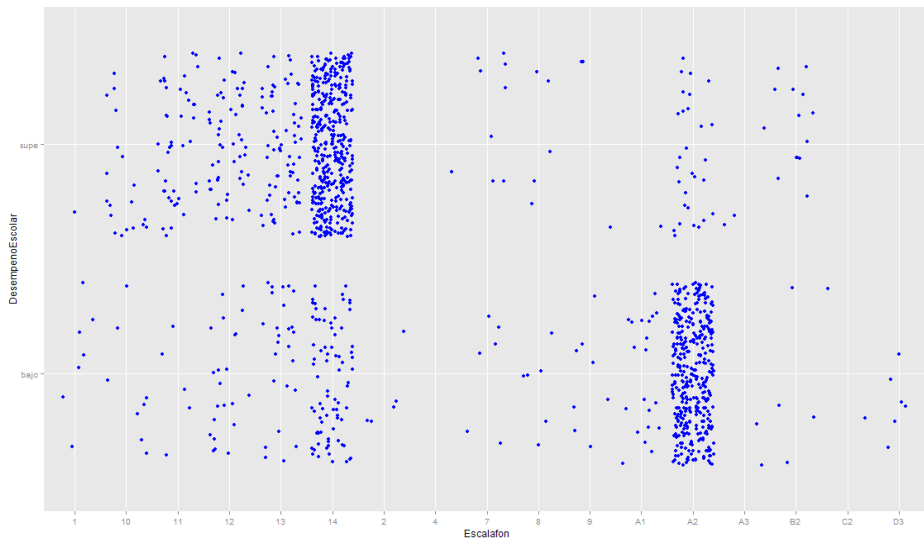
$$\begin{aligned}
 \widehat{\text{Desempeño Escolar}} &= 0.25 - 0.09(\text{Normalista Superior}) - 0.25(\text{Otro Bachillerato}) \\
 &+ 0.14(\text{Técnico Pedagógico}) + 0.01(\text{Profesional Pedagógico}) - 0.25(\text{Otro Profesional}) \\
 &+ 0.58(\text{Postgrado Pedagógico}) - 0.000000000011(\text{Otro Postgrado}) + 0.24(\text{Otro})
 \end{aligned}$$

(0.2) (0.2157) (0.4490)
(0.2694) (0.2015) (0.2151)
(0.2015) (0.2169) (0.2459)

B. Variable grado de escalafón docente y su relación con la variable desempeño escolar

En el diagrama de dispersión 2, se incluye el escalafón antiguo y el escalafón nuevo, se observa que para el caso de los colegios con desempeño escolar bajo, la mayoría de docentes tienen grado de escalafón 2A (1278/02), mientras que en los colegios con desempeño escolar superior y muy superior, la mayoría de sus docentes tienen grado 14(2277/79). Se evidencia además que para el caso de los colegios con desempeño escolar bajo, existe mayor dispersión en el escalafón de los docentes con respecto a los colegios con desempeño escolar superior y muy superior.

Diagrama de dispersión 2



IV. ESTABLECIMIENTO DE LA RELACIÓN ENTRE EL GRADO DE ESCALAFÓN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Ahora bien, para medir la relación entre estas dos variables, se aplicó el coeficiente de asociación phi, que es la medida de relación lineal para el caso de dos variables binarias, se construyó a partir de la información, una tabla de contingencia para probar las siguientes hipótesis:

- H_0 : El escalafón docente no se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los 12 colegios en cuestión.
- H_1 : El escalafón docente se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los 12 colegios en cuestión.

Vale aclarar que las hipótesis aquí mencionadas, no son las hipótesis de la investigación, sino que son las hipótesis bajo las cuales están sustentadas las respectivas pruebas estadísticas aplicadas y que desde luego apoyan las hipótesis de investigación y miden de manera estadísticamente válida, la relación entre las dos variables en cuestión.

DesempenoEscolar * Escalafon Crosstabulation

Count

		Escalafon																Total	
		Ados	Atres	Auno	Bdos	catorce	Cdos	cuatro	diez	doce	dos	Dtras	nueve	ocho	once	siete	trece		uno
DesempenoEscolar	bajo	363	2	20	4	79	2	0	8	22	5	6	8	6	5	6	25	7	568
	supe	29	3	1	13	402	0	1	19	50	0	0	3	5	41	8	68	1	644
Total		392	5	21	17	481	2	1	27	72	5	6	11	11	46	14	93	8	1212

Los resultados del coeficiente (coeficiente phi = 0,707) indican que se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa: “El escalafón docente se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los 12 colegios en cuestión”. Se concluye que existe relación positiva entre estas dos variables, es decir, existe relación directa entre el escalafón docente y el desempeño escolar, con un grado de correlación alto ya que el coeficiente es mayor a 0,5.

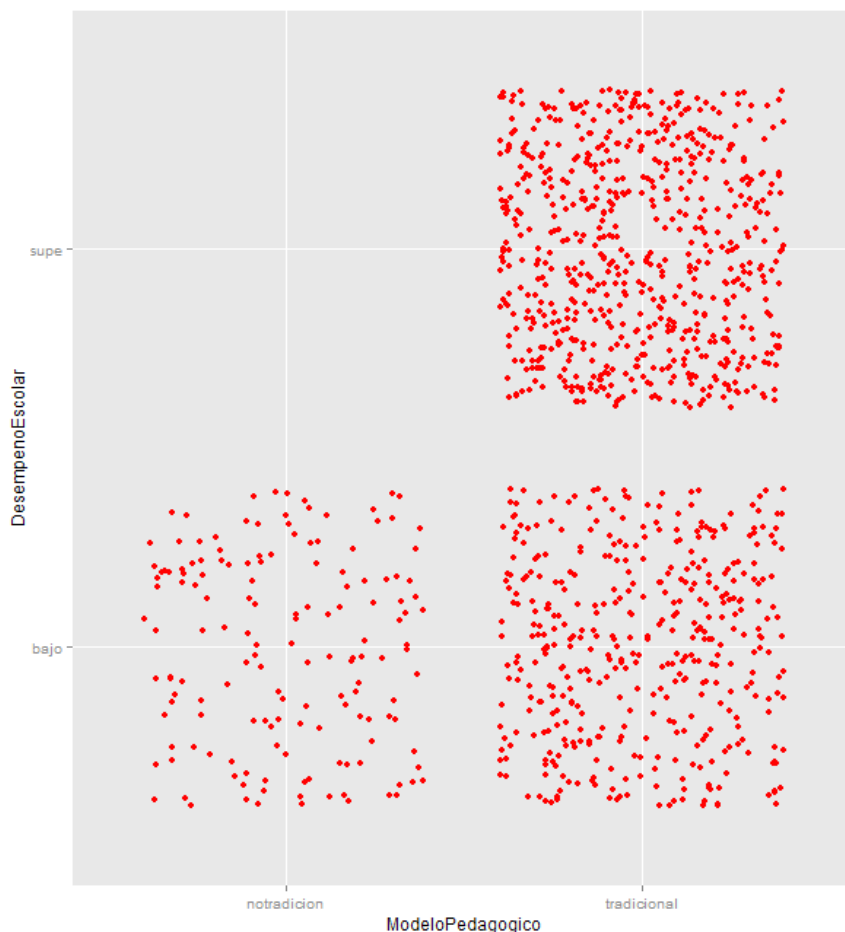
Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	,707	,000
Cramer's V	,707	,000
N of Valid Cases	1212	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

A. Variable modelo pedagógico y su relación con la variable desempeño escolar

Diagrama de dispersión 3



En este caso se observa en el diagrama de dispersión 3, que todos los colegios con desempeño escolar superior y muy superior tiene un modelo pedagógico tradicional, mientras que para el caso de los colegios con desempeño bajo se observa dispersión entre el modelo pedagógico, la mayoría se encuentra en el modelo tradicional, a excepción de dos casos que tienen “educación tradicional y jóvenes y adultos” y “educación tradicional con aceleración de aprendizaje”.

Para medir la relación entre estas dos variables, se aplicó el coeficiente de asociación phi, que es la medida de relación lineal para el caso de dos variables binarias, se construyó a partir de la información una tabla de contingencia para probar las siguientes hipótesis (las cuales, como ya se dijo, no son las de investigación, pero sí apoyan un proceso de trabajo estadísticamente válido para su aceptación o rechazo):

- H_0 : El modelo pedagógico no se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los 12 colegios en cuestión.
- H_1 : El modelo pedagógico se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los 12 colegios en cuestión.

Desempeno * Modelo Crosstabulation

Count

		Modelo		Total
		,00	1,00	
Desempeno	,00	2	4	6
	1,00	0	6	6
Total		2	10	12

Los resultados del coeficiente (coeficiente phi = 0,447) indican que se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa: “El modelo pedagógico se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los 12 colegios en cuestión”. Se concluye que existe relación positiva entre estas dos variables, es decir, existe relación directa entre el modelo pedagógico y el desempeño escolar, con un grado de correlación moderado ya que el coeficiente se encuentra entre 0,3 y 0,5.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,447	,121
	Cramer's V	,447	,121
N of Valid Cases		12	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

CONCLUSIONES

Después de la investigación realizada, la cual fue guiada por la pregunta: ¿Qué asociación existe entre las variables institucionales: último nivel de estudios alcanzado por los docentes, grado de escalafón docente y modelo pedagógico, y el desempeño escolar, en el contexto de Instituciones Educativas Distritales –IED– con puntajes Superior y Muy Superior en las Pruebas Saber 11, adelantadas en el segundo semestre del año 2011? Se concluye, confirmando tanto desde la estadística descriptiva como desde la inferencial, que entre las variables institucionales último nivel de estudios alcanzado por los docentes, grado de escalafón docente y modelo pedagógico, y el desempeño escolar en el contexto de Instituciones Educativas Distritales –IED– con puntajes superior y muy superior en las Pruebas Saber 11, adelantadas en el segundo semestre del año 2011. Existe en efecto, una asociación positiva dado que se demostró que estas variables independientes no sólo se relacionan con estos desempeños superiores en las pruebas, sino que además responden de manera confirmatoria frente al modelo de regresión logístico y a las pruebas de correlación Phi, aplicados de acuerdo al tipo de información contenida en las bases de datos como ya se indicó.

Por tanto, como conclusión general del estudio, se tiene, que las tres variables institucionales consideradas (último nivel de estudios alcanzado por los docentes, grado de escalafón docente y modelo pedagógico) inciden de algún modo, en el rendimiento escolar de cada uno de los colegios vinculados al estudio, según se explica en las siguientes líneas.

Respecto a la intención de identificar y caracterizar la asociación existente entre la variable último nivel educativo de los docentes y el rendimiento escolar alcanzado por los colegios, se observó desde la estadística descriptiva, y se confirmó a partir del modelo de regresión logística, que existe asociación positiva entre la variable último nivel

educativo del docente, y el desempeño escolar en el contexto de Instituciones Educativas Distritales con puntajes superior y muy superior en las Pruebas Saber 11.

Existe, en efecto, una asociación positiva entre la variable independiente y la dependiente, está última mejora, si también se incrementa, el nivel de estudios de los docentes, especialmente en el caso donde se alcanzan estudios de posgrado de tipo pedagógico en un porcentaje superior o igual al 75%. Esta afirmación se apoya en datos primarios de la investigación, en los que se ve claramente que en aquellos colegios donde hay un mayor número de profesores vinculados con posgrado pedagógico, existe concomitantemente un más alto desempeño en las Pruebas Saber 11.

En la gráfica correspondiente a las subcategorías educación superior (4), se observó que el porcentaje total de docentes de Bogotá, para la mayoría de subcategorías, está por encima del porcentaje total nacional. Vale agregar que a este grupo de subcategorías pertenecen los porcentajes más altos de docentes ubicados tanto en Bogotá como en el resto del país. Se observó además que en los colegios con nivel Superior y Muy Superior, el mayor número de docentes tiene postgrado pedagógico. Mientras que para Bogotá, así como para los colegios con puntaje Bajo, el último nivel de estudios con mayor porcentaje, corresponde al de profesional pedagógico e incluso para la planta nacional.

Por otra parte, a partir del modelo se encontró que el único grado significativo es el “postgrado pedagógico” con significancia al 10%. El coeficiente de determinación ajustado (R^2 ajustado) es de 0,3527, ello indica que la variable último grado de estudio aprobado por el docente le aportó el 35,27% de variación a la variable desempeño escolar y es considerada una de las variables que en mayor proporción incide positivamente en el desempeño escolar de los colegios analizados.

Por otra parte, los resultados del coeficiente (coeficiente phi = 0,707) indican que se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa: “El escalafón docente se relaciona con el desempeño escolar del colegio, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los doce colegios en cuestión”. Se concluye que existe relación positiva entre estas dos variables, es decir, existe relación directa entre el grado de escalafón docente y el desempeño escolar, con un grado de correlación alto ya que el coeficiente es mayor a 0,5.

Se concluye de igual modo, que la variable modelo pedagógico se relaciona con el desempeño escolar, según las Pruebas Saber 11 del año 2011, para los doce colegios en cuestión; se concluye asimismo que existe asociación entre estas dos variables, es decir, existe relación directa entre el modelo pedagógico y el desempeño escolar, con un grado de correlación moderado ya que el coeficiente se encuentra entre 0,3 y 0,5. Igualmente, a partir de los resultados aquí obtenidos, se evidencia que la variable que más influye, en el desempeño escolar, entre las dos, es la variable grado de escalafón docente, dado que su correlación es de 0,707, mientras que la correlación del modelo pedagógico con el desempeño escolar es de 0,447.

Con base al estudio realizado, se afirma por otra parte, que cada vez que se tengan las mismas condiciones de estas variables institucionales: estudios con posgrado pedagógico en un 75,6% de los docentes, grado de escalafón 14 (último grado según el Dcto. 2277/79, en el 61,9% de docentes) y modelo pedagógico tradicional, en el contexto de IED, se presentarán mejoras significativas en los desempeños escolares manifiestos en la Pruebas Saber 11, lo cual en otras palabras quiere decir, que siempre que se logren estas mismas características del cuerpo docente y modelo pedagógico, se verá también un incremento significativo en los desempeños escolares de las IED, siendo posible obtener puntajes Superiores y muy superiores en las Pruebas Saber 11 del ICFES.

Finalmente el estudio permite concluir, además, que características institucionales como: cuerpo docente cuyo último nivel de estudios, sea igual o inferior al pregrado pedagógico, en un porcentaje mayor o igual al 69,2%, y con grado de escalafón de licenciado (7 y 2A, especialmente 2A, para escalafones de Dctos, 2277/79 y 1278/2002, respectivamente) o grados inferiores a estos, en un porcentaje mayor o igual al 62% de maestros, y por último, modelos educativos combinados como “educación tradicional y jóvenes y adultos” y “educación tradicional con aceleración de aprendizaje” son predictoras de una disminución significativa en el desempeño escolar; lo cual implica también puntaje bajo (así como IED con porcentajes mayores o iguales al 69,2% de maestros con grado de escalafón de licenciados) y puntaje inferior o medio (para IED con 55,1% de maestros con grado de escalafón 7 y 2A, según ya se explicó), en lo que respecta a las Pruebas Saber 11 del ICFES.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, ROSA (Dir). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-LLECE, 2008.
- BLANCO BOSCO, EMILIO. "El reciclaje de la desigualdad: exclusiones educativas en América Latina", en MARTÍN PUCHET, *et al. América Latina en los albores del siglo XXI. Aspectos sociales y políticos*, México, FLACSO, 2012.
- BARCA LOZANO, ALFONSO; SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS, JUAN-CARLOS BRENLLA-BLANCO y HUMBERTO MORÁN FRAGA. "Contextos de aprendizaje, determinantes familiares y rendimiento escolar en alumnado de educación secundaria de Galicia", *Revista AMAzónica*, vol. 8, n.º 1, Brasil, Universidade Federal do Amazonas, 2012.
- BARRIENTOS MARÍN, JORGE. "Calidad de la educación pública y logro académico en Medellín 2004-2006. Una aproximación por regresión intercuartil", *Lecturas de Economía*, n.º 68, Medellínm Universidad de Antioquia, 2008.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN y GREGORY ELACQUA. *Informe capital humano en Chile*, Santiago, Universidad Adolfo Ibáñez, 2003.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN y GREGORY ELACQUA. "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional", *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, OEA, 2004.
- CARO, BLANCA L. "Factores asociados al logro académico de los alumnos de 3.º y 5.º de primaria de Bogotá", *Coyuntura Social*, n.º 22, Bogotá, Fedesarrollo, 2000.
- CARRASCO, JULIO BERNARDO. *La recuperación educativa. Temas monográficos en educación*, España, Edit. Anaya, 1985.
- CATAÑO, NATALIA AMDREA. "Baja la calidad educativa en Colombia", *Periódico Regional El Mundo de Medellín*, 2012.

Variables institucionales y desempeño escolar: Un estudio descriptivo...

- CHAVES SALAS, ANA LUPITA. "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky", *Educación*, vol. 25, n.º 2, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2001.
- COLEMAN, JAMES S.; ERNEST Q. CAMPBELL, CAROL J. HOBSON, JAMES MCPARTLAND, ALEXANDER M. MOOD, FREDERICK D. WEINFELD y ROBERT L. YORK. *Equality of educational opportunity*, Washington D.C., US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education, 1966.
- CORNEJO CHÁVEZ, RODRIGO y JESÚS MARÍA REDONDO ROJO. "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual", *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, n.º 2, Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2007.
- DE NATALE, F. *El aprendizaje y rendimiento*, Madrid, Morata, 1990.
- EDMONDS, RONALD. "Effective schools for the urban poor", *Educational Leadership*, vol. 37, n.º 1, ASCD: Professional Learning & Community for Educators, 1979.
- FERNÁNDEZ AGUERRE, TABARÉ. "Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2, MADRID, Universidad Autónoma de Madrid, 2003.
- FERNÁNDEZ COLLADO, CARLOS PILAR BAPTISTA LUCIO y ROBERTO HERNÁNDEZ SAMPIERI, *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill, 1991.
- FERNÁNDEZ GAY, CARMEN. *Rendimiento escolar y contexto social en educación primaria*, Almería, Universidad de Almería, 2013.
- GAVIRIA, ALEJANDRO y JORGE H. BARRIENTOS. "Determinantes de la calidad de la educación en Colombia", *Archivos Económicos*, n.º 159, Bogotá, Fedesarrollo, 2001.
- GAVIRIA, ALEJANDRO y JORGE H. BARRIENTOS. "Características del plantel y calidad de la educación en Bogotá", *Coyuntura Social*, n.º 25, Bogotá, Fedesarrollo, 2001.
- GIL FLORES, JAVIER. "Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de educación primaria", *Revista de Educación*, n.º 362, 2013.
- GOMÉZ YEPES, RICARDO LEÓN. "Calidad educativa, más que resultados en pruebas estandarizadas", *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 38, Medellín, Universidad de Antioquia, 2004.
- GONZÁLEZ, ANTONIO J. "Indicadores del rendimiento escolar: Relación entre pruebas objetivas y calificaciones", *Revista de Educación*, n.º 287, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 1998.

- GONZÁLEZ-PIENDA GARCÍA, JULIO ANTONIO. "El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan", *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol. 9, España, Universidade da Coruña y Universidade do Minho, 2003.
- HERNÁNDEZ, MARÍA LOURDES; MARÍA JOSÉ BRIOSO, FRANCISCO JAVIER MURILLO, MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, RAQUEL BARRIO HERNÁNDEZ y MARÍA JOSÉ PÉREZ-ALBO. *La mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos*, España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Serie Investigación y Evaluación Educativa*, Bogotá, ICFES, 1998.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*, Bogotá, ICFES, 2010.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. *Saber 11 - Clasificación de planteles*, Bogotá, ICFES, 2012.
- IREGUI B., ANA MARÍA; LIGIA MELO B. y JORGE RAMOS F. *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*, Bogotá, Banco de la República, 2006.
- MURILLO TORRECILLA, FRANCISCO JAVIER. "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 1, Madrid, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2003.
- NAVARRO, RUBÉN EDEL. "El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo", *REICE. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2, Madrid, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2003.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Informe II. Estadísticas de ingresos y gastos de los hogares*, Decimoséptima Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, Ginebra, oit, 24 de noviembre a 3 de diciembre de 2003.
- PÉREZ CALLE, FRANCISCO e IRENE CLAVIJO. *Estado del arte sobre factores institucionales del colegio asociados al desempeño escolar*, Bogotá, Fedesarrollo, 2007.
- PINI, MÓNICA E. y GARY L. ANDERSON. "Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20, OEI, 1999.
- PIZARRO, R. *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985.

- REARDON, SEAN F. "La ampliación de la brecha socioeconómica en el logro escolar: nueva evidencia y posibles explicaciones", *III Seminario Internacional sobre Calidad de la Educación*, Bogotá, noviembre 1 y 2 de 2012.
- REQUENA, F. *Rendimiento escolar*, Lima, Edit. Bruño, 1998.
- RUIZ DE MIGUEL, COVADONGA. "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento", *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, n.º 1, Madrid, Universidad Complutense, 2001.
- SAN MARTÍN, ERNESTO y ALEJANDRO CARRASCO. "Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor agregado para una responsabilización justa", *Temas de la Agenda Pública*, año 7, n.º 53, Santiago, Centro de Políticas Públicas UC, 2012.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*, Bogotá, SED, 2010.
- TORRES VELÁZQUEZ, LAURA EVELIA y NORMA YOLANDA RODRÍGUEZ SORIANO. "Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, n.º 2, Xalapa (Méx), Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología, 2006.
- VALENCIA AGUDELO, GERMÁN DARÍO. "La eficacia escolar: Retos y desafíos para mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo colombiano", *Revista Uni-Pluri/Versidad*, vol. 8, n.º 2, Medellín, Universidad de Antioquia, 2008.

ANEXOS

Grado de Escalafón Docente, Decreto 1278. Noción y estructura del nuevo escalafón docente. Los artículos pertinentes del Decreto Ley 1278 de 2002 a los que se ha hecho referencia, expresan:

Artículo 19. Escalafón Docente. Se entiende por Escalafón Docente el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional.


La idoneidad encierra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente.

Artículo 20. Estructura del Escalafón Docente. El Escalafón Docente estará conformado por tres (3) grados. Los grados se establecen con base en la formación académica. Cada grado estará compuesto por cuatro (4) niveles salariales (A-B-C-D).

Quienes superen el período de prueba se ubicarán en el Nivel Salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten; pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres (3) años de servicio, siempre u cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello, según lo dispuesto en el artículo 36 del presente decreto.

Carta dirigida al subdirector de Recursos Humanos del MEN

Bogotá, 29 de Septiembre de 2015.

 MEN
2015-09-29 09:58:30 No. 2
Tel: 01-2545 1212 Ext: 2000 APP
E-mail: rhr@men.gov.co

Doctbr:
JOSE MARIA LEITON
Subdirección de Recursos Humanos del Sector
Ministerio de Educación Nacional

Asunto: DERECHO DE PETICIÓN

Respetado Doctbr
De manera atenta me permito solicitar la información consolidada en los formularios ES00B y ES00A de las Instituciones educativas públicas relacionadas a continuación:

- 1) IEB Sorrento
- 2) IEB Tolosa
- 3) IEB República de Colombia
- 4) IEB San José Norte
- 5) IEB Magdalena Ortega
- 6) IEB La Merced
- 7) IEB Sierra Mariana
- 8) IEB Camargo del Campo Juan de la Cruz Varela
- 9) IEB Colegio Eusebio Nubar
- 10) IEB San Felipe
- 11) IEB Los Libertadores
- 12) Colegio Británico la Estrella del Sur

Requiere la información de los colegios durante el año 2014, indicando específicamente Último Nivel de Estudios de los docentes, Grado de Escalafón docente, según los Decretos 2797 y Decreto 1338. Ruego que se me informe esta información por Sede y Por Jornada, incluyendo el institucional también helos que el motivo de mi interés es porque me interesa

to desarrollando un proyecto de maestría que tiene como objetivo estudiar algunos factores o variables institucionales asociadas al desempeño escolar de estos Colegios, durante el Segundo Corte o semestre del año 2015 (Ambrosio BANE)

Vale agregar que he solicitado cuatro informaciones, según los radicales 2014E070103, 2014E075822 y 2014E075820 y en total en 6 fechas, (dónde) de las cuales, en 2 de ellas sí recibí parte de la información pero a nivel nacional y Bogotá para hacer un comparativo.

Entiendo que cambia el SAE, cambio este año y que ahora es un sistema de información nuevo, por esto razón me veo en la necesidad de presentar nuevamente mi solicitud ya que también había perdido mis datos de ingreso.

He despido empáticamente solicitando con prioridad esta información y rogando que, a la mayor brevedad se me colabore dado la urgencia de presentar mi informe final ante la Universidad de Antioquia para finalizar mis estudios. Agradezco inmensamente su oportuna y valiosa colaboración.

Atentamente: Dolly Camacho Camargo.
cc. 51945376.
como electronicadollycamacho@hotmail.com

Dirección Residencial: Kio 53#332A-60, Apto 505, 13to Piso II
Conjunto Nuevo Horizonte, Prado
Veraniego.

Teléfono de contacto: 4693023. Celular: 3107714031

P/D: De ser posible ruego se me relacionen también los Modelos pedagógicos de estos colegios por Sede y Jornada en el mismo año (2011).

**Carta dirigida al director general del DANE,
solicitando información correspondiente a sedes educativas**




Bogotá D.C., 20 de Octubre de 2013 No. de radicación
solicitada:



2013-ER-122388

Doctor
MAURICIO PERPETI DEL CÓRRAL
Director
Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE
Transversal 45 No. 26 - 70 Int 1 - CAN
Bogotá D.C. Colombia

Asunto: Solicitud de información correspondiente a sedes educativas según los decretos 2277 y 1278 docente- No. 2013-ER-191944.

Respetado doctor:
En aras de dar respuesta a la ciudadanía Dolly Consuelo Camargo, quien en reiteradas ocasiones nos ha solicitado información individualizada correspondiente al año 2011 de los registros de establecimientos educativos de la ciudad de Bogotá, contenido en los formularios C600A y C600B, solicitamos su colaboración para obtener dicha información, teniendo en cuenta que es el Departamento Administrativo Nacional de Estadística la entidad competente para las definiciones de acceso o reserva a su información y el Ministerio de Educación Nacional no tiene injerencia en la misma.

No.	CODIGO	NOMBRE ESTABLECIMIENTO
1	111001020168	IEO SORRENTO
2	111001162571	IEO TORREÓN
3	111001009271	IEO REPUBLICA DE COLOMBIA
4	111001012458	IEO SAN JOSE NORTE
5	111001017295	IEO MIGUEL ENRIQUE ORTEGA DE NARINÓ
6	111001001622	IEO LA VIKING
7	111001088335	IEO SIERRA MORENA
8	201850001479	IED GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA
9	111001102075	IED ESTRELLA HUMBOLDT ORIENTAL
10	111001016048	IED LA BELLEZA LOS LIBERTADORES
11	111001075633	IEC LA ESTRELLA DEL SUR

La ciudadanía requiere información de los colegios durante el año 2011, indicando específicamente último nivel de estudios de los docentes, grado de escalarón docente según los decretos 2277 y 1278, por sede y jornada, incluyendo el institucional.

Anexo (2) folios.

Cordialmente,



IVAN FERNANDO ENRIQUE NARVAEZ
Subdirector Recursos Humanos Sector Educación
Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educación

Atento:
Bogotá - Junio 2010
Atento: IVAN FERNANDO ENRIQUE NARVAEZ
Atento: DOLLY CONSUELO CAMARGO

122388-01

CARRERA 51 NO. 101 A-65 APARTADO 245 BOGOTÁ D.C.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN - MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA
BOGOTÁ D.C. COLOMBIA 441000

Calle 43 No. 57-14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C.
Fono central Bogotá: + 57 3097879 Fono: + 807 (1) 222.2800 - Fax: 222.6983
www.mineducacion.gov.co - @enciclopedia@mineducacion.gov.co

Último nivel educativo alcanzado por los docentes

INSTITUCION EDUCATIVA	ULTIMO NIVEL EDUCATIVO					Total general
	Institutos pedagógicos	Normalista superior	Otro (especificar)	Indefinido (especificar)	Finalizado (especificar)	
COLEGIO ESTRE MADRE DEL CARMEN (BIO)	1			13	13	17
COLEGIO ESTRE LA DEL SAN JUAN		6		20	17	43
COLEGIO GARCIA DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA (BIO)		6		46	7	66
COLEGIO LA BELLA FLOR LOS LIBERTADORES (BIO)				152	12	167
COLEGIO LA ESPERANZA (BIO)				102	8	110
COLEGIO LA ESPERANZA (BIO) DE SAN CARLOS				102	1	103
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)				58	2	60
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)	2			100	16	120
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)				59	4	63
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)				117	6	123
Total general	6	12	6	1161	82	1227

INSTITUCION EDUCATIVA	ESCALAFON												
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
COLEGIO ESTRE MADRE DEL CARMEN (BIO)													
COLEGIO ESTRE LA DEL SAN JUAN													
COLEGIO GARCIA DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA (BIO)													
COLEGIO LA BELLA FLOR LOS LIBERTADORES (BIO)													
COLEGIO LA ESPERANZA (BIO)													
COLEGIO LA ESPERANZA (BIO) DE SAN CARLOS													
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)													
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)													
COLEGIO SAN JUAN DE LOS RIOS (BIO)													
Total general	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en julio de 2020

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia