



NYU

Global TIES
for Children



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación

**Fortalecimiento de los sistemas
de medición de los resultados del
aprendizaje holístico
en situaciones de emergencia y crisis
prolongadas: Colombia y Perú**

Informe diagnóstico para Colombia
marzo 2024

Reconocimientos, exención de responsabilidad y cita sugerida

Reconocimientos

Extendemos nuestro profundo agradecimiento a las personas, organizaciones y redes que nos han apoyado en nuestros esfuerzos por mapear y apoyar los sistemas de medición de resultados del aprendizaje holístico en Colombia y Perú.

En primer lugar, nos gustaría agradecer a los participantes que diligenciaron las encuestas y atendieron nuestra invitación a las entrevistas que hicieron parte del estudio presentado en este informe. Sin sus voces y sus reflexiones, no hubiéramos podido entender los diversos procesos que emprenden y las oportunidades y brechas que perciben en el sistema colombiano de monitoreo y evaluación educativa. Agradecemos la oportunidad de aprender de ustedes y esperamos que lo que sigue resuene: Lo ofrecemos con la esperanza de que sea un punto de partida útil para los esfuerzos de monitoreo y evaluación educativa en curso y futuros.

También agradecemos a los miembros de nuestro Comité Consultivo que ofrecieron voluntariamente su tiempo y experiencia para brindar orientación y asesoramiento técnico estratégico, que ha sido fundamental para el éxito continuo de este proyecto. En la Universidad de Nueva York (NYU), nos gustaría agradecer a Chris Barker, Douha Boulares, Leah de Vries, Lizzie Goodfriend, Marian Haji-Mohamed, Frank Pichardo y Roslyn Sandy por sus incansables y a menudo poco reconocidos esfuerzos de administración y comunicación de la investigación que son fundamentales para nuestra capacidad de llevar a cabo una investigación más inclusiva. En la Universidad de los Andes (Uniandes), queremos agradecer a los doctores Andrés Molano y Carolina Maldonado por su liderazgo y experiencia en la iniciativa más amplia, a Carmen Gutiérrez y Sandra Céspedes por su apoyo en la administración de fondos, y a Ana María Conde, César Amador, Sergio Vargas y Viviana Peralta por su apoyo técnico y logístico. También nos gustaría agradecer a Maurits Spoelder (Education Cannot Wait, o ECW), Vina Barahman (ECW) y Sophie Archembault (Cambridge Education) por su continuo apoyo a este proyecto y por llevar a cabo los resultados y recomendaciones. Por último, agradecemos a Porticus y, en particular, a Jessica Hjarrand y Dieuwerke Luiten, por promover e invertir en una visión holística del cambio de los sistemas.

Exención de responsabilidad

Este proyecto fue financiado por ECW y Porticus. Sin embargo, los resultados, interpretaciones y recomendaciones incluidas en esta publicación son los de NYU Global TIES for Children y Uniandes y no reflejan necesariamente los puntos de vista de ECW y Porticus. También es importante señalar que los resultados de esta publicación, incluidas las conclusiones de la revisión documental, no han sido objeto de una revisión legal. Las oficinas, las revisiones y los documentos jurídicamente vinculantes consultados y referenciados no han sido objeto de una traducción oficial al inglés.

Cita sugerida

Seguimos el modelo de Taxonomía de Roles de Colaborador (CRediT) para reconocer mejor las contribuciones individuales de los autores y facilitar la colaboración.

Olga Lucía González Beltrán, Camilo O Moreno Romero, Andrés Elías Molano Flechas, Carly Tubbs Dolan, Lucero Ramírez Varela, María Camila Jiménez Nicholls, Francisco Cardozo, Roxane Caires, Evelyn Seminario, Pía Madanes Quintanilla, Sergio Ozoria Ramírez, Abiraahmi Shankar y Karolina Lajch. “Fortalecimiento de los sistemas de medición de los resultados del aprendizaje holístico en situaciones de emergencia y crisis prolongadas: Colombia y Perú - Informe diagnóstico para Colombia”, marzo de 2024.

Declaración del autor de CRediT:

Olga Lucia Gonzalez: Metodología, Validación, Análisis Formal, Investigación, Redacción - Borrador Original, Redacción - Revisión y Edición

Camilo Moreno Romero: Metodología, Validación, Análisis Formal, Escritura de Apoyo - Investigación

Lucero Ramírez Varela: Metodología, Validación, Análisis Formal, Investigación

María Camila Jiménez Nicholls: Redacción - Borrador Original

Francisco Cardozo: Metodología, Validación, Análisis Formal

Roxane Caires: Metodología, Supervisión, Administración de Proyectos, Captación de Fondos

Evelyn Seminario: Metodología, Validación, Análisis Formal, Investigación, Visualización

Pía Madanes Quintanilla: Validación, Investigación, Redacción - Borrado original, Administración de Proyectos

Sergio Ozoria Ramirez: Validación, Administración de Proyectos

Abiraahmi Shankar: Software, Administración de Proyectos

Karolina Lajch: Visualización

Andres Molano: Conceptualización, Metodología, Redacción - Borrador Original, Redacción - Revisión y Edición, Visualización, Supervisión, Administración de Proyectos, Captación de Fondos

Carly Tubbs Dolan: Conceptualización, Metodología, Redacción - Borrador Original, Redacción - Revisión y Edición, Visualización, Supervisión, Administración de Proyectos, Adquisición de Fondos

Tabla de contenidos

Reconocimientos, exención de responsabilidad y cita sugerida	<u>2</u>
Acrónimos y Siglas.....	<u>5</u>
Una breve introducción y reflexión.....	<u>6</u>
Resumen ejecutivo	<u>8</u>
Contexto, organización y alcance	<u>13</u>
El marco HOLAS	<u>20</u>
Metodología de Análisis de los Sistemas de Monitoreo y Evaluación educativa.....	<u>36</u>
Un panorama general del sistema educativo colombiano:el monitoreo y la evaluación de los resultados del aprendizaje holístico y el enfoque en las infancias en contextos de marginación ...	<u>50</u>
Preguntas y respuestas: ¿Cómo puede abordar nuestros resultados y recomendaciones?	<u>67</u>
Resultados por subelemento del informe de diagnóstico del sistema	<u>71</u>
Resultados integrados y recomendaciones del informe de diagnóstico del sistema	<u>73</u>
Notas.....	<u>85</u>
Apéndice 1: Glosario de términos.....	<u>93</u>
Apéndice 2: Definiciones de los subelementos de marco HOLAS	<u>100</u>
Apéndice 3. Sistema de monitoreo y evaluación nacionales.....	<u>103</u>
Bibliografía	<u>108</u>

Acrónimos y Siglas

DBA — Derechos Básicos de Aprendizaje

ECW — Education Cannot Wait (Por sus iniciales en inglés: La educación no puede esperar)

EiEPC — Educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas

HOLAS — Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico

ICBF — Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

ICFES — Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

INEE — Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia

(I)NGO — Organización no gubernamental Internacional

MEN — Ministerio de Educación Nacional

M&E — Monitoreo y evaluación

NYU-TIES — NYU Global TIES for Children

RISE — Investigación para la mejora de los sistemas de educación

SABER* — Enfoque sistémico para mejores resultados educativos

SIGED — Sistemas de información y gestión educativa

SEL — Aprendizaje social y emocional

Uniandes — Universidad de los Andes

*Es importante distinguir entre el marco SABER y la evaluación nacional realizada en Colombia, conocida como prueba SABER.

Una breve introducción y reflexión

Luego de la pandemia de COVID-19 y a medida que los fenómenos climáticos inducidos por el ser humano se vuelven más severos y frecuentes, los líderes educativos - desde la escuela hasta escenarios globales - abogan por sistemas educativos más resilientes.^{2 3} Estos sistemas necesitan ser capaces de adaptarse rápidamente a las complejidades de los conflictos con efecto dominó, a los desplazamientos y a las migraciones, las cuales afectan desproporcionadamente a los niños en contextos de marginación y profundizan las inequidades existentes. En el contexto de estas crisis anidadas, los sistemas educativos también son llamados a fomentar un aprendizaje holístico - el cual incluye tanto los conocimientos académicos como las habilidades sociales y emocionales (HSE) y el bienestar - que pueda apoyar a los niños a transitar futuros inciertos.^{4 5}

Contar con más - y mejores - datos y evidencia sobre los resultados del aprendizaje holístico es central para muchas nociones de sistemas educativos resilientes.⁶ Como investigadores en el centro Global TIES for Children de la Universidad de Nueva York (NYU-TIES) y la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (Uniandes), creemos en el poder de los datos y la evidencia para iluminar el paisaje educativo. Como una fotografía o un cuadro, los datos y la evidencia representan una reflexión e interpretación de nuestro mundo y cuentan con el poder de proveer interpretaciones sobre nuestro entorno y catalizar la curiosidad y el aprendizaje. Los datos y la evidencia nos transmiten información sobre nuestras necesidades, nuestros sesgos y valores - implícita y explícitamente -, proporcionando un punto de partida para interrogar cosmovisiones existentes y avanzar hacia acciones informadas. Sin embargo, la capacidad de generar, diseminar y usar datos y evidencia dentro de un sistema educativo a menudo depende de las estructuras de privilegio y las dinámicas de poder que están profundamente arraigadas en cada contexto social, cultural, lingüístico e histórico. A pesar de que los datos y las evidencias tienen la capacidad de promover las libertades individuales, comunitarias y nacionales para adquirir un conjunto de valiosos “haceres y seres,”⁷ los sistemas de monitoreo y evaluación (M&E) a menudo actúan como barreras a la participación activa y equitativa en el aprendizaje y en la toma de decisiones. Sin entender y reconocer cómo los datos y la evidencia fluyen a través del sistema educativo y son utilizados dentro del mismo, por quién y para qué, los datos - por sí mismos - no promoverán la resiliencia - o, al menos, no de manera equitativa. Al contrario, éstos datos servirán para mantener el statu quo, en el cual ciertas narrativas y experiencias son escuchadas, privilegiadas y financiadas por sobre otras.

A medida que hemos trabajado para reconocer nuestra complicidad y contribuciones hacia este statu quo desde una variedad de posiciones entrelazadas (para más información, consulte la sección a continuación, [Antecedentes, organización y alcance](#)), intentamos reconsiderar nuestras formas de trabajo en este proyecto en Perú y Colombia a través de:

Destacar los sistemas complejos en los que se generan, comparten y usan los datos y la evidencia. La toma de decisiones efectiva, oportuna y equitativa en el ámbito de la educación requiere más que sólo datos de calidad (es decir, confiables, válidos y justos). Ésta también requiere de mecanismos robustos de comunicación y de colaboración en todos los niveles del sector que promueva la alineación y la retroalimentación sobre las mediciones, los datos y las evidencias (información), los currículos y los estándares (metas) y los recursos (apoyos). Nuestro marco integrado - llamado Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico (HOLAS, por sus siglas en inglés) (consulte la sección a continuación [El marco HOLAS](#)) - provee una estructura y un conjunto de herramientas diagnósticas de métodos mixtos que pueden ser

aplicados de manera flexible para identificar las fortalezas y las brechas en dichos procesos de M&E, empezando por contextos con sistemas educativos gubernamentales fuertes que apoyan a poblaciones diversas. Estas herramientas de análisis pueden usarse para mejorar la comprensión y la comunicación sobre cómo los sistemas de M&E son capaces de apoyar un aprendizaje holístico más equitativo, incluyendo a los niños en contextos de marginación. Es importante señalar que el marco HOLAS permite que los análisis se personalicen para las diversas audiencias críticas dentro de los diferentes contextos. Mientras nuestro informe diagnóstico para Perú enfatiza hallazgos por eje temático (como contextos de marginación, aprendizaje social y emocional, y uso equitativo de datos), nuestro informe para Colombia comparte hallazgos por elemento del marco HOLAS (es decir, la información, las metas y el apoyo). Esta organización de los resultados fue elegida para lograr alcanzar mejor a las audiencias prioritarias en cada contexto.

Resaltar las fortalezas existentes y los contextos en los que las iniciativas de medición y monitoreo se han llevado a cabo. Los esfuerzos por mapear los datos y la evidencia educativa - particularmente, en los contextos marcados por conflictos y crisis prolongadas - tienden a enfatizar como punto de partida que los datos existentes son débiles y fragmentados. En nuestra experiencia, compartir este mensaje puede pasar por alto los numerosos esfuerzos que se han hecho con el fin de generar y usar los datos y la evidencia. Esta falta de reconocimiento puede agudizar las divisiones entre los actores clave, cosificar las dinámicas de poder y, en última instancia, reducir la participación en torno a y el compromiso sobre los datos y las evidencias al minimizar y duplicar esfuerzos. Para abordar estas problemáticas, destacamos las múltiples fortalezas de los sistemas de M&E peruano y colombiano que identificamos a través de nuestro análisis (consulte la sección a continuación, [Antecedentes, organización y alcance](#)) en nuestra introducción. Adicionalmente, hemos compilado estos numerosos esfuerzos en nuestro Banco de Instrumentos de Medición interactivo - HOLAS, el cual será publicado a finales de abril de 2024.

Matizar las consideraciones sobre qué datos se necesitan para qué propósitos, para beneficio de quiénes y a qué costo - incluyendo a costa de quiénes. Frente a la presión por contar con más y mejores datos, raramente se mencionan las consecuencias no intencionales, las cuales a menudo impactan a aquellos con menos poder y visibilidad; por ejemplo, los docentes que deben asumir la carga financiera de imprimir las evaluaciones requeridas o la vergüenza que sienten las comunidades organizadas en torno a escuelas catalogadas como “malas” por los medios de comunicación a partir de una categorización de los datos públicamente disponibles de los resultados de exámenes educativos. Uno de los beneficios del análisis de sistemas es que nos permite anticipar mejor estos “efectos mariposa” entre los actores clave en los diferentes niveles. Dado el alcance acotado de nuestro marco (consulte la sección a continuación, [El marco HOLAS](#)), no fue posible identificar todos los posibles efectos dominó. En cualquier caso, intentamos tener en cuenta tales consecuencias al desarrollar nuestros hallazgos y recomendaciones integradas (consulte la sección posterior, [Resultados integrados y recomendaciones del informe diagnóstico de sistemas](#)).

Nuestros esfuerzos de análisis son un punto de partida y son un trabajo en curso e imperfecto. A lo largo de este informe, señalamos oportunidades para futuras revisiones y esperamos que otros puedan continuar este importante trabajo en el mismo espíritu de resiliencia sistémica y equitativa.

Los equipos de NYU-TIES y Uniandes

Resumen ejecutivo

¿Quiénes somos?



NYU

Global TIES
for Children

NYU Global TIES for Children (NYU-TIES) es un centro de investigación internacional integrado en la Universidad de Nueva York. Nuestra misión desde 2015 es contribuir a una ciencia sólida y culturalmente fundamentada para la acción de programas y políticas que promueva el aprendizaje y el desarrollo holístico de los niños en países de ingresos bajos y medianos y en contextos afectados por crisis.



Universidad de
los Andes
Colombia

Facultad de
Educación

La Universidad de los Andes (Uniandes) es una institución colombiana de educación superior e investigación autónoma, independiente e innovadora. La Facultad de Educación tiene como objetivo contribuir al desarrollo de los sistemas educativos dentro de la universidad y en toda Colombia mediante el fomento de la investigación, la capacitación, la evaluación, el desarrollo de políticas y la comunicación entre diversos actores locales e internacionales.

¿Qué pretendíamos hacer?

Con el apoyo de Education Cannot Wait (ECW), entre septiembre de 2022 y diciembre de 2023 NYU-TIES y Uniandes buscaron identificar fortalezas, desafíos y brechas dentro del sistema colombiano de monitoreo y evaluación (M&E) para los resultados educativos.

Estos resultados educativos abarcan no solamente los resultados estructurales comunes (p. ej., asistencia, matrícula) y académicos (p. ej., alfabetización y aritmética), sino también los resultados sociales y emocionales que fortalecen las capacidades de los niños para perseguir metas académicas, laborales y de salud valiosas. Además, incluyen factores en la escuela, la comunidad y el hogar que moldean de manera crítica el aprendizaje y el desarrollo holístico de los niños.

El énfasis en el M&E se deriva del reconocimiento de que los sistemas de M&E robustos capaces de generar datos válidos, confiables y justos son esenciales para la toma de decisiones informadas. Estos sistemas desempeñan un papel crucial en la identificación de

dónde, cómo y con quién enfocar la programación educativa, en la adaptación de la enseñanza y en la evaluación de si estos esfuerzos tuvieron éxito. Al proporcionar esta información vital, el M&E arroja luz sobre las diversas necesidades dentro de un sistema educativo complejo y sirve como punto de partida para una intervención eficaz. Transformar los datos en evidencia procesable tiene el poder de impulsar cambios positivos tanto en el nivel nacional - guiando políticas y programas - como dentro de las escuelas y las aulas, influyendo en las prácticas diarias que impactan directamente en las experiencias educativas de los niños. Garantizar que la evidencia esté alineada con varios objetivos, recursos y necesidades permite que el sistema funcione como una máquina bien equipada, en la que cada elemento complementa al otro.

Con el fin de profundizar nuestra comprensión del sistema colombiano de M&E, llevamos a cabo un proceso iterativo de tres pasos en colaboración con actores clave y un Comité

consultivo nacional. Para empezar, adaptamos dos marcos reconocidos para el análisis de los sistemas educativos: la investigación para la mejora de los sistemas de educación (RISE) y la herramienta de enfoque sistémico para mejores resultados educativos (SABER), con tres objetivos principales. En primer lugar, nos propusimos ampliar el alcance de los marcos existentes desde un enfoque centrado únicamente en los resultados de aprendizaje académico para incluir resultados de aprendizaje holístico. En segundo lugar, nos propusimos hacer hincapié explícitamente en la necesidad de justicia y equidad en los sistemas de M&E de la educación entre las infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad, incluidos los niños refugiados y los estudiantes con discapacidades. En tercer lugar, nuestro objetivo era mejorar la reproducibilidad y la utilidad de los marcos de sistemas, así como los análisis y resultados correspondientes. **Este esfuerzo dio como resultado el desarrollo del marco de los Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico, HOLAS** (por sus siglas en inglés Holistic Learning Assessment Systems).

El marco HOLAS se centra en evaluar la alineación dentro y entre los diferentes actores de los sistemas educativos en torno a tres áreas principales:

- **Información:** ¿Cómo promueve el sistema la claridad y la alineación en el propósito y el contenido de las evaluaciones, garantiza la calidad de los datos y facilita el acceso equitativo a la evidencia y su uso?
- **Metas:** ¿Cómo define el sistema los objetivos del aprendizaje holístico, con qué grado de claridad y para quién? ¿En qué medida esas decisiones se toman sobre la base de la evidencia? y ¿Qué normas están presentes en el sistema en torno a la agencia de los proveedores de primera línea y el personal subnacional para que los procesos de M&E sean efectivos?
- **Apoyo:** ¿Qué mecanismos de apoyo existen para garantizar un aprendizaje holístico integral y basado en datos empíricos en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la disponibilidad y la calidad de los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y las estructuras organizativas?

Sobre la base de este marco, llevamos a cabo un análisis de sistemas con una metodología mixta para evaluar el grado en que las evaluaciones, los datos y la evidencia (información) están alineados con los planes de estudio y los estándares fundamentales (metas) y los recursos clave (apoyos) dentro y entre los actores clave en los diferentes niveles del sistema educativo. Se entrevistaron 37 participantes, autoridades educativas actuales y anteriores del nivel nacional y subnacional, personal de organizaciones no gubernamentales e instituciones multilaterales, investigadores y maestras.

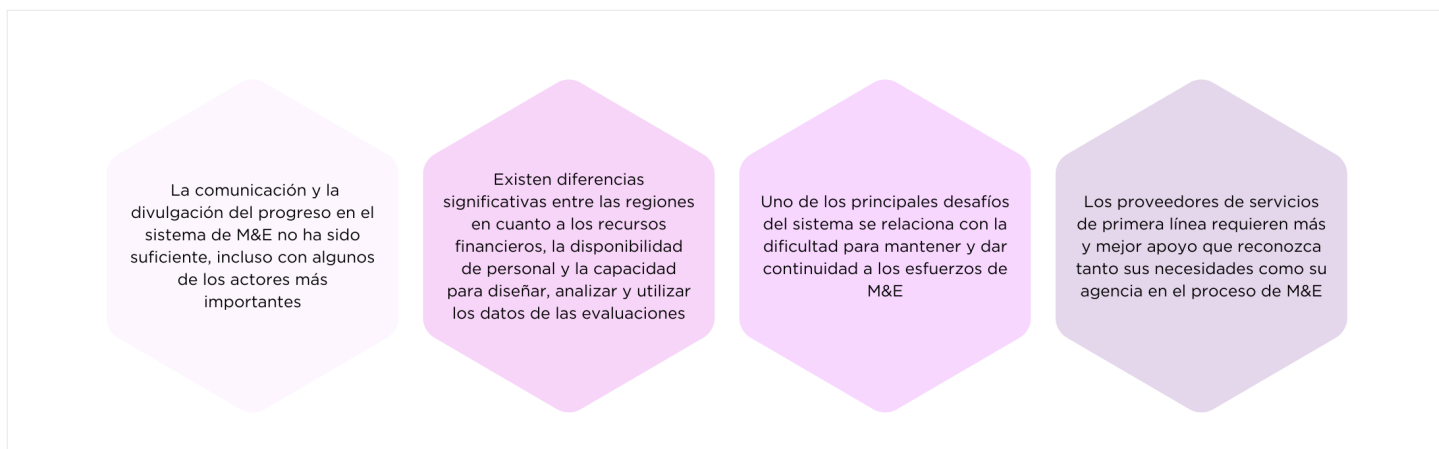


Figura 1 — Cuatro hallazgos clave en el análisis del sistema de M&E colombiano

Las principales conclusiones están relacionadas con la abundancia de términos o “marcas” que dificultan la comunicación entre las partes interesadas y las grandes diferencias entre las regiones en cuanto a su capacidad para gestionar el sistema de M&E. Estos dos elementos se suman a los desafíos para dar continuidad a las acciones debido a los cambios de gobierno y las limitaciones en la capacitación de los proveedores de primera línea con acciones pertinentes y orientadas a la práctica.

¿Cuáles fueron nuestros principales hallazgos?

Al examinar los diversos niveles y actores involucrados, obtuvimos una comprensión integral de los desafíos y oportunidades dentro del sistema de M&E en el país. **Colombia ha logrado avances significativos en el establecimiento de un marco para facilitar el aprendizaje académico, social y emocional desde la primera infancia hasta la escuela secundaria (11º grado) para niños, niñas y adolescentes nacionales y migrantes. Sin embargo, algunos de estos avances no se han comunicado ni compartido de manera efectiva con los principales actores dentro del sistema.** Así, nuestros participantes reportan la existencia de 38 instrumentos diferentes utilizados para evaluar el aprendizaje social y emocional. Sin embargo, estos instrumentos no están directamente relacionados con los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ni con los instrumentos nacionales desarrollados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Nuestros participantes informan que estos instrumentos son creados principalmente por investigadores y ONG y están restringidos a investigaciones y entornos particulares. Una hipótesis para este comportamiento es la variabilidad de términos y definiciones utilizados en los últimos 20 años en todo el país para referirse a los objetivos centrales del proceso educativo. Estos términos incluyen competencias, habilidades, objetivos de aprendizaje, objetivos de medición y aprendizaje holístico, todos los cuales están presentes en el discurso de nuestros participantes. Estos términos constituyen diferentes “marcas” de resultados educativos promovidos por el sistema, incluyendo el MEN, las Secretarías de Educación, las ONG y el ICFES. De acuerdo con el análisis de redes, muchas de las personas involucradas en nuestro proyecto han ocupado cargos en diversas instituciones públicas y privadas del país. Sin embargo, puede haber cierta desalineación debido a la presión para utilizar el vocabulario predominante en su posición actual y diferenciarlo de “marcas” similares. Las diferentes posiciones que promueven objetivos similares pueden generar falta de comunicación entre los actores al tratar de diferenciar sus teorías de otras dentro del sistema.

El sistema está altamente centralizado y existen diferencias significativas en la disponibilidad de recursos financieros y personal entre las regiones, así como diferencias

en su capacidad para diseñar evaluaciones, analizar los datos y utilizarlos eficazmente.

El MEN y el ICFES son reconocidos como las dos principales autoridades educativas a nivel nacional, proporcionando información y análisis sobre la situación actual del sistema y las necesidades de los niños nacionales y migrantes. Sin embargo, los participantes reconocen que, debido a la autonomía otorgada a las autoridades locales y a las escuelas, existe una importante variabilidad de recursos y capacidades entre las Secretarías departamentales y municipales y las escuelas. Mientras que los municipios más ricos han desarrollado sistemas de monitoreo y evaluación más sólidos, los municipios con un costo de vida más bajo carecen de apoyo para abordar las realidades de su sistema educativo. No es sorprendente que estos municipios económicamente desfavorecidos reciban más atención por parte de investigadores, fundaciones y ONG locales e internacionales. Sin embargo, varios participantes señalan que el lenguaje especializado y las evaluaciones utilizadas en este trabajo pueden no alinearse con los mandatos de las Secretarías de Educación. Las fallas en la comunicación entre los actores a menudo conducen a una sobreabundancia de nuevos términos, definiciones y objetivos, lo que puede dificultar que los docentes promuevan el aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, rindan cuentas a varios actores que utilizan una terminología diferente.

Uno de los principales desafíos de los sistemas de M&E es garantizar su permanencia y

continuidad. Desde el punto de vista de los múltiples actores, la alta rotación de personal y de los funcionarios gubernamentales del nivel central puede comprometer la continuidad de muchos sistemas de seguimiento y evaluación tanto en el nivel nacional como subnacional. Aunque el MEN y el ICFES cuentan con profesionales altamente calificados, muchos cargos son ocupados por contratistas que pueden ser removidos con cada cambio de administración. Nuestros participantes creen que esta situación se complica aún más por las limitadas oportunidades de capacitación en el nivel nacional y subnacional en términos de estándares, herramientas de evaluación y alineación con las prácticas de enseñanza.

Los proveedores de servicios de primera línea necesitan más y mejor apoyo.

Es crucial crear oportunidades para mejorar las habilidades sociales y emocionales de los proveedores de primera línea. También es importante asegurarse de que la información se les comunique de manera efectiva para que puedan implementar cambios positivos en el aula. En cuanto a la información sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños en los diferentes niveles del sistema educativo, los participantes enfatizan la importancia de reconocer las necesidades y características de los maestros, así como su participación en el proceso. Las estrategias unidireccionales y preestablecidas de formación y socialización, que se basan en un “modelo deficitario” no conducen a un uso eficaz de la información. Aunque las autoridades nacionales han hecho esfuerzos, como la aplicación de la estrategia de los círculos dialógicos, todavía es necesario seguir trabajando en este ámbito.

Dada la amplitud, profundidad y calidad de las evaluaciones educativas disponibles, recomendamos como punto de partida que los diferentes actores interesados en recopilar información sobre los resultados educativos revisen lo que está disponible antes de introducir nuevas evaluaciones en el sistema. Para apoyar la capacidad de los actores para hacerlo, hemos desarrollado un Banco de mediciones HOLAS que proporciona una descripción general de muchas de las evaluaciones y herramientas de recopilación de datos identificadas a través de nuestro mapeo de sistemas, así como información y enlaces sobre cómo acceder a ellos. Anticipamos el lanzamiento del Banco de mediciones HOLAS a fines de abril de 2024.

¿Cuáles son nuestras principales recomendaciones?

Con base en los resultados del análisis de sistemas, los valiosos aportes de nuestro Comité Consultivo, de los entrevistados y nuestro propio conocimiento, formulamos recomendaciones para fortalecer la coherencia del sistema de M&E educativa colombiano para lograr resultados del aprendizaje holístico. Las recomendaciones se dividen en cuatro áreas generales que se muestran en la Figura 2.



Figura 2 — Recomendaciones para fortalecer la coherencia del sistema de monitoreo y evaluación educativa para lograr resultados del aprendizaje holístico

Cada recomendación está relacionada con uno de los principales hallazgos. Las acciones centrales incluyen mejorar la comunicación mediante la reducción del número de términos que se refieren al mismo fenómeno, ampliar la difusión de los logros, fortalecer las asociaciones a nivel subnacional y aumentar la importancia de la capacitación en el servicio para los proveedores de primera línea.

Contexto, organización y alcance

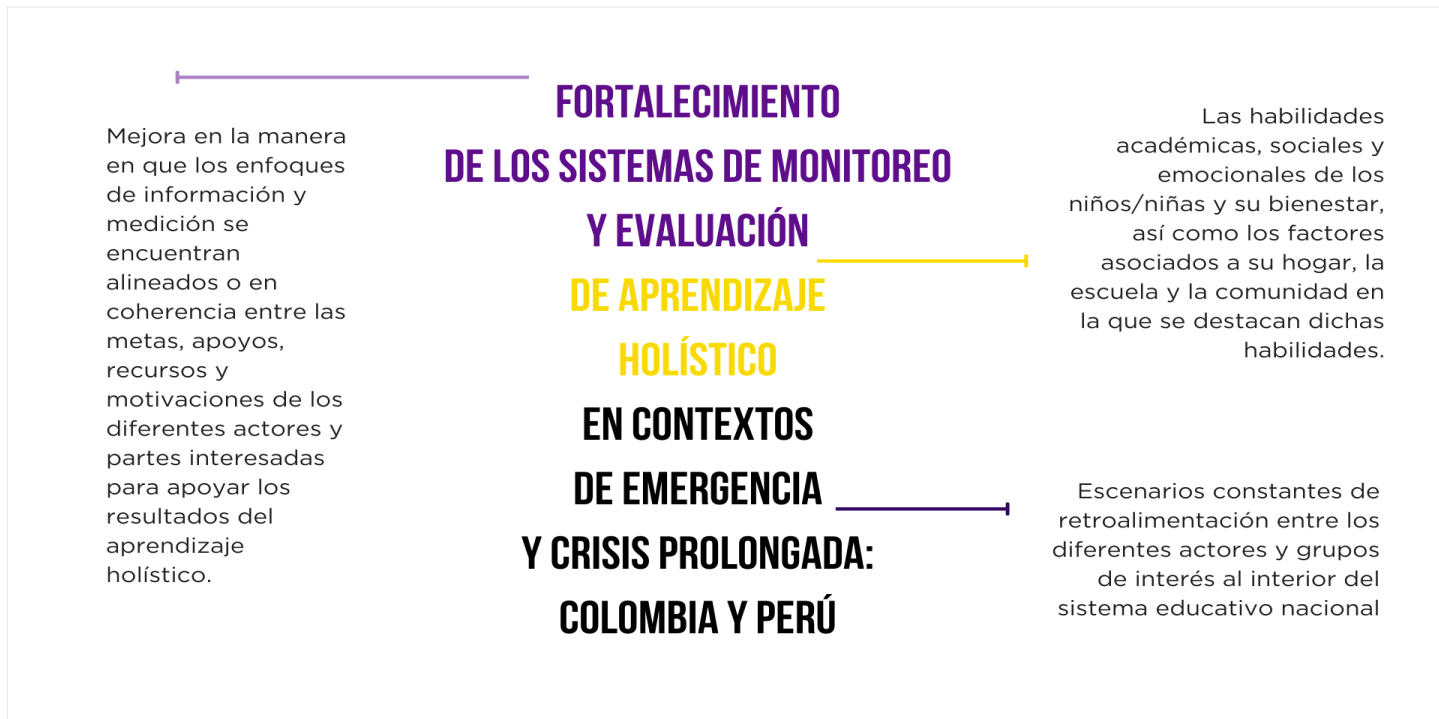


Figura 3 — ¿Cómo definimos “fortalecer”, “aprendizaje holístico” y “sistemas”?

Con el apoyo de Education Cannot Wait (ECW), entre septiembre de 2022 y marzo de 2024 NYU Global TIES for Children (NYU-TIES) y la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (Uniandes) se asociaron para fortalecer los sistemas de medición de resultados del aprendizaje holístico en dos países - Colombia y Perú - que acogen a la mayoría de las familias de refugiados y migrantes venezolanos.⁸ El objetivo general de la iniciativa fue codiseñar e implementar, con actores educativos clave en cada país, estrategias para fortalecer la alineación y las capacidades mutuas para monitorear y evaluar los resultados del aprendizaje holístico en niños de contextos de marginación (para más detalles, consulte la sección sobre los objetivos y cronograma de la iniciativa, [ver aquí](#)).

Nuestro enfoque en las infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad

Definimos infancias en contextos de marginación como grupos de niños y sus cuidadores que enfrentan o están en riesgo de enfrentar discriminación, exclusión o barreras en su acceso a recursos, oportunidades y poder. Esto se debe a desventajas persistentes arraigadas en condiciones estructurales adversas, dinámicas de poder desiguales y desigualdades sistémicas^{9, 10, 11}. Reconocemos la capacidad de las personas para actuar y producir los resultados deseados incluso cuando se enfrentan a condiciones estructurales desafiantes que pueden limitar su campo de acción.

En este informe utilizamos el término infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad principalmente para referirnos a tres grupos que son de especial

interés para esta iniciativa en Perú y Colombia: niños refugiados y migrantes de Venezuela, niños con discapacidad y niños de comunidades indígenas o comunidades étnicas.

La actual crisis política y económica en Venezuela ¹² ha provocado el éxodo de más de 7,7 millones de venezolanos en todo el mundo, incluidos 6,5 millones de refugiados y migrantes que residen en América Latina y el Caribe para noviembre de 2023 ¹³. Desde 2015, los refugiados y migrantes venezolanos se han asentado principalmente en Colombia y Perú.¹⁴ Esta situación - a menudo denominada “crisis migratoria sin precedentes”¹⁵ ha generado barreras importantes para la provisión equitativa de la educación para todos los niños¹⁶. Esto se agravó aún más durante la pandemia de COVID-19, que también afectó de manera desproporcionada a los niños con discapacidad y a los niños indígenas y de comunidades étnicas. Si bien los gobiernos de Colombia y Perú han avanzado para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, persisten obstáculos para garantizar su acceso a una educación equitativa, de calidad e integral, reconocida en las Constituciones y Leyes Generales de Educación de ambos países, publicadas en el Décadas de 1990 y 2000.¹⁷

El término infancias en contextos de marginación también puede utilizarse para referirse a otros grupos de niños en contextos de vulnerabilidad, como los niños no escolarizados y los niños de zonas rurales o de difícil acceso. Al referirnos a infancias en contextos de marginación, también incluimos a los diversos actores que participan activamente en el proceso educativo de los niños en contextos de marginación, como sus maestros y directores.

Reconocimos desde el principio que no podríamos alcanzar plenamente nuestro objetivo sin una comprensión integral de los esfuerzos existentes para mejorar los sistemas de medición de los resultados del aprendizaje holístico en ambos países, así como de las barreras y los facilitadores para el éxito de dichos esfuerzos. Los sistemas educativos de ambos países han realizado esfuerzos significativos para priorizar el logro y la evaluación de resultados del aprendizaje holístico, incluidas las habilidades académicas y sociales y emocionales.^{18 19} Estos esfuerzos se han realizado y se están llevando a cabo actualmente en todas las etapas de desarrollo de los niños - incluyendo los niveles de educación inicial, primaria y secundaria-, así como con especial atención a los niños provenientes de contextos de marginación. Sin embargo, estos esfuerzos a veces no están coordinados entre los diferentes actores y los diferentes niveles del sistema educativo. Adicionalmente, debido a una complejidad de factores -incluyendo recursos limitados y mandatos institucionales- tales esfuerzos no enfatizan suficientemente la equidad en las prácticas de evaluación y el uso de la información.

Así, nos embarcamos en un proceso iterativo en colaboración con dos comités consultivos nacionales para mapear sistemáticamente los sistemas de monitoreo y evaluación (M&E) educativa de Colombia y Perú, con un enfoque específico en el aprendizaje holístico y la equidad. Este informe detalla el proceso de metodología mixta de varios pasos que llevamos a cabo para lograrlo, así como los resultados de este mapeo. El informe está organizado de la siguiente manera

El marco HOLAS: Primero, revisamos el proceso para desarrollar el marco de los Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico, (HOLAS por sus siglas en inglés) que sustenta nuestros esfuerzos de mapeo de los sistemas. Entre septiembre de 2022 y mayo de 2023,

adaptamos dos marcos reconocidos para el análisis de sistemas educativos: el marco de diagnóstico de Investigación sobre la Mejora de los Sistemas Educativos (RISE por sus siglas en inglés)²⁰ y la herramienta de Acercamiento centrado en Sistemas para Mejores Resultados Educativos (SABER por sus siglas en inglés)²¹, con tres objetivos principales. En primer lugar, nuestro objetivo era ampliar el alcance de los marcos existentes centrados únicamente en los resultados del aprendizaje académico, para incluir resultados del aprendizaje holístico. En segundo lugar, nuestro objetivo era enfatizar explícitamente la necesidad de justicia y equidad en los sistemas educativos de M&E en los niños provenientes de contextos de marginación, incluidos los niños refugiados y los estudiantes con discapacidad. En tercer lugar, nuestro objetivo fue mejorar la reproducibilidad y utilidad de los marcos de sistemas y los análisis y resultados emergentes de los mismos. Este esfuerzo iterativo dio como resultado el desarrollo del marco HOLAS, que se centra en evaluar la alineación dentro y entre las diversos actores dentro de los sistemas educativos en torno a tres elementos principales:

- **Información:** ¿Cómo promueve el sistema la claridad y la alineación en el propósito y el contenido de las evaluaciones, garantiza la calidad de los datos y facilita el acceso equitativo a la evidencia y su uso?
- **Metas:** ¿Cómo define el sistema los objetivos de aprendizaje holístico, y con qué grado de claridad y para quién? ¿En qué medida estas decisiones se toman con base en la evidencia y qué normas están presentes en el sistema en torno a la agencia de los proveedores de primera línea y el personal subnacional para procesos efectivos de M&E?
- **Apoyo:** ¿Qué mecanismos de apoyo existen para garantizar un aprendizaje holístico integral y basado en evidencia en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la disponibilidad y calidad de los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y las estructuras organizativas?



Figura 4 – Marco HOLAS

Las tres filas corresponden a los tres elementos del marco - información, metas y apoyo - cada uno de los cuales está definido por cuatro subelementos.

Cada uno de estos tres elementos contiene cuatro subelementos, o dimensiones, para un total de 12 subelementos dentro del marco HOLAS. Cada subelemento se mide mediante un conjunto de indicadores cualitativos que proporcionan un imperativo sobre cómo podrían estar alineados los sistemas de M&E para un aprendizaje holístico equitativo. Detallamos nuestro proceso de adaptación, integración y extensión del marco (consulte la sección a continuación, [El marco HOLAS](#)). Destacamos y proporcionamos la justificación de las decisiones tomadas a lo largo del proceso que impactaron el alcance del marco y la utilidad para el análisis de sistemas entre contextos.

[Metodología mixta para el análisis de sistemas](#): A continuación, describimos la metodología utilizada para mapear los sistemas de M&E educativos de Colombia y Perú con base en el marco HOLAS. Entre diciembre de 2022 y diciembre de 2023, llevamos a cabo un estudio de metodología mixta para evaluar en qué medida las evaluaciones, los datos y la evidencia (información) están alineados con los estándares, planes de estudio fundamentales (metas), y los recursos clave (apoyos) dentro y entre los actores, en diferentes niveles de los sistemas educativos colombiano y peruano. Para hacerlo, diseñamos protocolos de encuestas cuantitativas y entrevistas cualitativas para usar con una diversidad de actores dentro de los sistemas educativos de Colombia ($n_{\text{encuesta}} = 37$, $n_{\text{entrevista}} = 36$) y Perú ($n_{\text{encuesta}} = 41$, $n_{\text{entrevista}} = 27$) tales como:

- En el nivel nacional, personal actual y anterior de las oficinas de producción y utilización de datos dentro de los Ministerios de Educación (Colombia: MEN; Perú: MINEDU)
- En el nivel subnacional, el personal que produce y utiliza datos dentro de las regiones que atienden a un número significativo de estudiantes refugiados y migrantes venezolanos (Colombia: Secretarías de Cúcuta y Bogotá; Perú: la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM))
- En el nivel escolar, proveedores de primera línea de escuelas con una alta matrícula de estudiantes refugiados y migrantes venezolanos (Colombia: docentes; Perú: directores y docentes)
- Personal de organizaciones educativas como organizaciones no gubernamentales (ONG) y organizaciones multilaterales que ofrecen servicios a niños refugiados venezolanos
- Investigadores de universidades y centros de pensamiento que estudian y colaboran con sistemas educativos (únicamente Colombia)

También llevamos a cabo una revisión de los documentos fundamentales de los sistemas educativos colombiano y peruano. A través del análisis secuencial cuantitativo y cualitativo, y la integración dentro y entre varios tipos y niveles de actores y elementos del marco, obtuvimos conocimientos integrales sobre los desafíos y oportunidades presentes en los sistemas de M&E de Colombia y Perú para lograr los resultados del aprendizaje holístico.

[Descripción general del sistema educativo](#): En esta sección, proporcionamos antecedentes centrales sobre los procesos y estructuras holísticos de M&E en Colombia o Perú (según la versión del informe), incluyendo las infancias en contextos de marginación. La descripción general pretende apoyar la interpretación de los resultados, particularmente entre lectores menos familiarizados con los sistemas educativos colombiano y peruano. Esta se desarrolló a partir de la revisión documental y también incluye una breve descripción de las evaluaciones

más mencionadas en los informes para facilitar su reconocimiento en la lectura de los resultados.*

[P y R: ¿Cómo aproximarse a nuestros resultados y recomendaciones?](#): En esta sección, compartimos diferentes formas en que el lector puede abordar, acceder e interpretar los resultados de nuestro mapeo de sistemas: los resultados de nuestros análisis están disponibles en diferentes niveles y pueden usarse de manera flexible según el propósito y el contexto del lector. Primero, los resultados en cada país para cada uno de los 12 subelementos dentro del marco HOLAS están disponibles en línea. Por ejemplo, si usted como lector está particularmente interesado en las barreras y facilitadores de la calidad de la información en los sistemas de M&E educativos colombianos o peruanos, puede acceder al código QR o al enlace proporcionado en la sección [Resultados por subelemento del informe diagnóstico](#), para leer un resumen de los hallazgos particularmente relacionados con el subelemento “Garantizar la calidad de la información”.

En segundo lugar, la sección de Resultados integrados y recomendaciones del informe de diagnóstico de los sistemas incluye los resultados integrados que resaltan los temas, patrones y (des)alineaciones clave en los diversos subelementos del marco HOLAS. Estos resultados son particularmente relevantes para los objetivos y audiencias objetivo de esta iniciativa.

Destacamos que estos resultados no son exhaustivos. De hecho, al examinar los informes de los subelementos, es probable que se puedan identificar áreas adicionales de alineación y desalineación entre los subelementos y desarrollar recomendaciones adicionales, ¡animamos a los lectores a hacerlo!

[Resultados por subelemento](#): En esta sección, proporcionamos los enlaces y el código QR para que los lectores naveguen a través de los resultados por subelemento o dimensión clave del marco HOLAS: información, metas y apoyo. También incluimos hallazgos de aspectos emergentes no contemplados originalmente en el marco HOLAS. Además, los informes originales organizados por fuente de datos (cuantitativos descriptivos, cuantitativos de redes sociales y cualitativos) están disponibles previa solicitud. Los detalles de la información de contacto están disponibles en esta sección.

[Resultados integrados y recomendaciones](#): Finalmente, informamos los resultados integrados de nuestros esfuerzos de mapeo de los sistemas de M&E educativa en Colombia o Perú (según el informe), así como recomendaciones para abordar las desalineaciones identificadas a través del proceso de mapeo de los sistemas. Entre mayo de 2023 y marzo de 2024 utilizamos los resultados del análisis de sistemas, valiosos aportes de nuestro Comité consultivo, de los entrevistados y nuestro propio conocimiento de los sistemas para: (a) identificar (des)alineaciones entre los subelementos del marco HOLAS; y (b) desarrollar recomendaciones sobre cómo mejorar la alineación dentro y entre los actores y los elementos para apoyar los sistemas de M&E del aprendizaje holístico equitativos. Nuestra mirada al hacerlo estuvo moldeada tanto por los objetivos y las limitaciones de nuestra iniciativa particular como por las audiencias principales de este informe; en Colombia: alianzas de investigación-práctica-políticas a través del nexo desarrollo-respuesta humanitaria y servidores públicos interesados a nivel local y nacional e investigadores; en Perú: personal nacional y subnacional dentro del

*Para lectores del reporte colombiano, en el apéndice 3 se proporciona más información sobre las evaluaciones, herramientas y sistemas de M&E comunes en el sistema educativo colombiano. Para lectores del reporte peruano, proporcionaremos más información de las evaluaciones, herramientas y sistemas de M&E que hemos obtenido a través de la revisión documental en una versión futura de este reporte.

MINEDU, los actores humanitarios como los programas nacionales de resiliencia multianual (MYRP por sus siglas en inglés) apoyados por ECW. Dados los diferentes enfoques, las audiencias y los hallazgos, los resultados y recomendaciones integrados se presentan de manera diferente para cada país, y no intentamos hacer recomendaciones multicontextuales, con una excepción importante.

Para Colombia y Perú, de manera conjunta encontramos que...

Hallazgo clave A. Se han realizado esfuerzos significativos tanto en Colombia como en Perú para diseñar e implementar herramientas de medición que proporcionen información válida y confiable sobre los resultados del aprendizaje holístico de los estudiantes y sobre los factores escolares y docentes que respaldan el logro de esos resultados. Los encuestados en Colombia (n = 37) y Perú (n = 41) informaron sobre 42 (en Colombia) y 50 (en Perú) mediciones educativas, evaluaciones y/o sistemas de M&E únicos en varios niveles del sistema educativo

Recomendación A. Dada la amplitud, profundidad y calidad de las evaluaciones educativas disponibles en los sistemas educativos de Colombia y Perú, recomendamos, como punto de partida, que los diversos actores o partes interesadas que buscan recopilar información sobre los resultados educativos, revisen lo que está disponible actualmente antes de introducir nuevas evaluaciones en el sistema. Para respaldar la capacidad de los actores para hacerlo, hemos desarrollado un Banco de mediciones HOLAS, que proporciona una descripción general de muchas de las evaluaciones y herramientas de recopilación de datos identificadas a través de nuestro mapeo de sistemas, así como información y enlaces sobre cómo acceder a ellos. Anticipamos la publicación del Banco de mediciones HOLAS a finales de abril de 2024.

Alcance y consideraciones clave

Antes de profundizar en el contenido del informe, ofrecemos tres reflexiones que deben considerarse al leer y utilizar las herramientas y evidencias incluidas en este informe. Primero, el marco HOLAS y las herramientas de diagnóstico de metodología mixta asociadas se desarrollaron específicamente para su uso en Colombia y Perú. Ambos países tienen sólidos sistemas nacionales de monitoreo y evaluación de la educación y ambos países han brindado acceso a esos sistemas nacionales a los niños refugiados; estas consideraciones influyeron en la forma en que formulamos el marco y las herramientas, por lo cual se necesitan adaptaciones antes de su uso en otros contextos sociales, políticos y económicos. A pesar de esto, esperamos que las herramientas y el proceso HOLAS proporcionen un punto de partida útil para hacerlo.

En segundo lugar, como en cualquier proceso de investigación, es importante reflexionar sobre cómo nuestras propias experiencias y posiciones como equipo pueden afectar nuestras interpretaciones de los datos. Los dos investigadores principales de la iniciativa tienen su sede en Nueva York, Estados Unidos, y Bogotá, Colombia, y cuentan con títulos de Doctor en Filosofía (PhD) en Psicología Aplicada y Psicología y Educación, respectivamente. Ambos tienen una amplia experiencia trabajando en colaboración con gobiernos y ONG en temas relacionados con la medición de resultados del aprendizaje holístico: uno sobre las habilidades sociales y emocionales de los niños en edad de escuela primaria en Perú, Líbano y otros

lugares; y el otro sobre el desarrollo de la primera infancia y la educación inicial en Colombia, Jordania y otros lugares. La investigadora radicada en Estados Unidos se identifica como blanca, su lengua materna es el inglés, y no habla español. El equipo que desarrolló el marco llevó a cabo el estudio de métodos mixtos, analizó y resumió las evidencias e implementó las estrategias, está compuesto por investigadores que inician su carrera radicados en:

- Colombia (3): Todos los investigadores en Colombia son colombianos de nacimiento. Dos de ellos son doctores en Psicología. Un tercer investigador tiene una maestría en Sociología y trabaja con la oficina colombiana responsable de la evaluación educativa. Todos ellos cuentan con amplia experiencia en el diseño, recolección y análisis de datos en el contexto de la evaluación de programas en el sector educativo colombiano en todo el país. Han interactuado con autoridades nacionales, regionales y locales, así como con ONG, docentes, estudiantes y familias en diferentes contextos
- Estados Unidos (3): Todos los investigadores en Estados Unidos son sudamericanos de nacimiento y tienen maestría. Dos de los investigadores son colombianos de nacimiento y están cursando su doctorado. Uno de ellos tiene una Maestría en Psicología Aplicada, y anteriormente trabajó en la agencia del gobierno colombiano responsable de la evaluación educativa, además de colaborar con el gobierno peruano en la evaluación de habilidades sociales y emocionales. El otro tiene una maestría en Psicología. Un tercer investigador es argentino y tiene una Maestría en Asuntos Globales. Anteriormente trabajó con el MINEDU.
- Perú (2): Todos los investigadores en Perú son peruanos de nacimiento y previamente trabajaron en varias dependencias del MINEDU en la medición del desarrollo infantil temprano y las habilidades sociales y emocionales, entre otros temas. Un investigador tiene una Maestría en Psicología Aplicada. El otro tiene una licenciatura en Psicología Social.

Durante la duración del proyecto, los miembros del equipo se reunieron al menos una vez a la semana para asegurar que la iniciativa estaba guiada por su conocimiento colectivo y su experiencia en diferentes campos.

Por último, es relevante señalar que muchos de los términos utilizados a lo largo del proyecto y en la redacción de este informe –como aprendizaje social y emocional, aprendizaje holístico e infancias en contextos de marginación– están sujetos a debate y no son producto de definiciones universalmente aceptadas. Si bien la mayor parte de nuestro trabajo no se ha centrado en las comunicaciones, el lenguaje es crucial para el esfuerzo de aumentar la coherencia entre los sistemas educativos. Describimos cómo hemos entendido algunos términos técnicos y polémicos (consulte la sección siguiente, [Apéndice 1: Glosario de términos](#)), reconociendo que estos términos tienen definiciones diversas y contradictorias en la esfera global y en los estándares nacionales de cada país. A menudo, los términos esbozados también fueron entendidos de manera diferente por quienes participaron en nuestra investigación. Además, los cambios en el clima político de Colombia y Perú a lo largo de los últimos dos años también han creado un dinamismo que ha impactado nuestro trabajo, incluido el lenguaje que hemos utilizado aquí.

El marco HOLAS

En esta sección, presentamos el marco que ha guiado nuestro análisis de sistemas: El marco Holistic Learning Assessment Systems (HOLAS o Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico). Específicamente:

- Identificamos los [propósitos](#) que llevaron al desarrollo del marco HOLAS
- Examinamos dos reconocidos marcos para el análisis de los sistemas educativos, los cuales informaron el desarrollo del marco HOLAS: El Research on Improving Systems of Education ([RISE](#) o Investigación sobre la Mejora de Sistemas de Educación) y el Systems Approach for Better Education Results ([SABER](#) o Enfoque Sistémico para Mejores Logros en la Educación)
- Describimos el proceso de [integración, adaptación y ampliación](#) de los marcos RISE y SABER
- Proveemos un [panorama general](#) de los elementos del marco HOLAS

De este modo, consideramos las decisiones que tomamos en base a los fines del proyecto, el contexto y las limitaciones de recursos, las cuales informaron el alcance y el diseño del marco HOLAS. Tal y como está actualmente, el uso del marco HOLAS se ajusta mejor a contextos con sistemas nacionales de monitoreo y evaluación (M&E) educativos fuertes que proveen acceso a oportunidades de educación formal a niños en contextos de marginación. En esta sección, también describimos en profundidad la metodología utilizada para crear el marco HOLAS, en la esperanza de que el mismo pueda ser extendido y adaptado para su uso en diferentes contextos sociales, económicos y políticos.

Los propósitos del HOLAS

Para lograr fortalecer la coherencia y la equidad de los sistemas de medición de los logros del aprendizaje holístico en Colombia y en Perú, primero necesitábamos contar con un marco que nos permitiera delimitar, mapear y comunicar información sobre estos sistemas. El marco HOLAS fue desarrollado para alcanzar tres propósitos interconectados:

- 1. Facilitar una comunicación clara e inclusiva sobre los elementos de los sistemas de M&E del aprendizaje holístico.** Buscamos identificar y caracterizar los elementos de los sistemas de M&E del aprendizaje holístico de forma clara, utilizando un lenguaje accesible e incorporando las perspectivas de múltiples actores clave.
- 2. Construir consenso sobre las áreas de (des)alineación dentro de los sistemas de M&E del aprendizaje holístico.** Pusimos a prueba una metodología para el análisis de los sistemas educativos, la cual usa herramientas cuantitativas y cualitativas de código abierto para facilitar la replicabilidad y la transparencia.
- 3. Priorizar estrategias para fortalecer la alineación y apoyar un aprendizaje holístico y equitativo.** Diseñamos el marco HOLAS para procurar información detallada que permita desarrollar y priorizar estrategias concretas con el fin de fortalecer la alineación en los sistemas de M&E de la educación holística.

A continuación, se llevó a cabo un piloto del marco HOLAS en el contexto de la iniciativa actual en Colombia y en Perú. De esta forma, buscábamos proveer una prueba de concepto de la utilidad de este enfoque para fortalecer los sistemas de M&E de la educación holística en contextos de emergencia y crisis prolongadas, empezando en dos países con sistemas de M&E educativos gubernamentales fuertes.

Como punto de partida, identificamos dos aproximaciones para el análisis de los sistemas educativos existentes, las cuales incluyen un enfoque en las evaluaciones, los datos y la información: el marco diagnóstico RISE²² y la herramienta SABER.²³ Sin embargo, detectamos que cada uno de estos marcos contaba con puntos fuertes y retos complementarios para ser usados para nuestros propósitos. Esto nos llevó a la decisión de adaptar, integrar y ampliarlos, llevándonos a crear el marco HOLAS.

El marco RISE: Un resumen

Publicado en el 2015, RISE ofrece un marco analítico para permitir que los actores educativos clave identifiquen en qué medida los sistemas educativos están alineados para apoyar el aprendizaje académico (u otros propósitos, como el acceso a la educación) y a emprender reformas sistémicas que potencien la alineación.²⁴ La investigación emergente sugiere que la efectividad y la sostenibilidad de cualquier intervención dirigida a mejorar los logros del aprendizaje académico es incierta si se implementa dentro de un sistema que no está alineado hacia la mejora de los logros del aprendizaje académico; por lo tanto, la habilidad que tenemos de evaluar la alineación de los sistemas educativos es crítica. Para evaluar esta alineación, el marco RISE especifica varios elementos clave dentro de los sistemas educativos que pueden estar (des)alineados dentro de, entre y a través de grupos de actores clave.

Elementos de RISE

RISE identifica cinco elementos principales de un sistema educativo: los mandatos (o las metas, como las que establecen los currículos, los marcos y los estándares); la información (como los datos y las mediciones); los apoyos (como la formación inicial docente y la formación docente en servicio); la motivación; y la financiación. Cada uno de estos elementos contiene una serie de subelementos. Por ejemplo, dentro del elemento de información, RISE considera el “uso de la información” y el “propósito de la medición.”

Relaciones de RISE

RISE identifica cuatro grupos de actores clave: el Estado (incluyendo a las autoridades ejecutivas, legislativas y fiduciarias); las autoridades y organizaciones educativas (incluyendo a los Ministerios de Educación); los proveedores de primera línea (incluyendo a los líderes escolares y docentes); y a los ciudadanos (incluyendo a los padres y a los estudiantes). Pueden existir diversas relaciones entre éstos grupos de actores clave, las cuales son definidas por el intercambio y la retroalimentación en torno a los cinco elementos de RISE.²⁵ Por ejemplo, en lo que RISE denomina la relación de gestión una autoridad educativa - como el Ministerio de Educación - responsabiliza a los proveedores de servicios de primera línea de conseguir un objetivo, como mejorar los logros del aprendizaje académico. El Ministerio de Educación proporciona apoyos - como las oportunidades de formación de docentes en servicio - y financiamiento - como paquetes de compensación para los docentes - a los proveedores

de servicios de primera línea para que puedan alcanzar su objetivo, mientras que los proveedores de servicios de primera línea disponen de incentivos intrínsecos y extrínsecos, como las oportunidades de formación profesional, para apoyar su progreso hacia el objetivo. El progreso hacia el objetivo se evalúa mediante la información, como los datos recopilados a través de las evaluaciones de monitoreo nacionales.

Análisis de RISE

Al combinar los elementos y las relaciones detalladas anteriormente, se crea una matriz de 5x4, formando la base para el marco y el análisis RISE.²⁶ Los análisis utilizando el marco RISE pueden ser realizados de varias formas en los diferentes niveles; destacamos dos de éstas maneras de realizar el análisis de RISE a continuación. En primer lugar, se puede evaluar el grado en el cual las metas, la información, los apoyos, la motivación y la financiación están alineados (o no) hacia el propósito de mejorar el aprendizaje académico dentro, entre y a lo largo de las relaciones con los actores clave. En segundo lugar, uno puede evaluar si los elementos y las relaciones dentro del sistema interactúan para apoyar objetivos además de o que vayan más allá de mejorar los logros del aprendizaje académico, como mejorar el acceso a la educación o cumplir con requisitos burocráticos.

Proceso y los materiales de RISE

RISE cuenta con equipos de diversas organizaciones, sectores y regiones, incluyendo a equipos que generan investigación original sobre el sistema educativo en Etiopía, India, Indonesia, Nigeria, Pakistán, Tanzania y Vietnam.²⁷ El Kit de Herramientas Diagnóstico de RISE facilita la aplicación del marco RISE, proporcionando orientaciones sobre la metodología para implementar RISE a través de seis fases: la puesta en marcha, la revisión documental, los talleres y las entrevistas con los actores clave, los talleres de priorización y el informe final.²⁸

El marco SABER: Un resumen

Publicado en el 2011 por el Banco Mundial, SABER fue creado para producir datos comparativos sobre políticas e instituciones educativas, con el objetivo de ayudar a los países a fortalecer sus sistemas educativos y a promover el aprendizaje académico de forma sistemática.²⁹ Al igual que RISE, la herramienta SABER reconoce la importancia de alinear las políticas de los sistemas educativos y las instituciones gubernamentales, la información, la responsabilidad, las normas financieras y la gestión escolar con el aprendizaje universal³⁰. Sin embargo, mientras que el marco de RISE identifica elementos y relaciones comunes a través de un sistema educativo, el enfoque de SABER está organizado de acuerdo a 13 temas de formulación de políticas educativas o dominios específicos, cada uno de los cuales tiene su propio marco de orientaciones.* & ³¹ - El dominio de SABER sobre la Evaluación de Estudiantes - el cual identifica un conjunto de tipos de evaluación y los motores de la calidad de los sistemas de evaluación - es de particular relevancia para esta iniciativa.**

* Estos dominios son: Desarrollo Infantil Temprano, Sistemas de Información para la Gestión Educativa, Resiliencia Educativa, el Involucramiento del Sector Privado, Equidad e Inclusión, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Autonomía y Responsabilidad Escolar, Financiamiento Escolar, Salud Escolar y Alimentación Escolar, Evaluación Estudiantil, Docentes, Educación Terciaria y Desarrollo de la Fuerza Laboral

** También revisamos materiales pertinentes del marco del Education Management Information System (EMIS o Sistema de Información para la Gestión Educativa) de SABER. Sin embargo, dado el enfoque de esta iniciativa en los logros del aprendizaje holístico, nos centramos en el dominio de Evaluación de Estudiantes de SABER. Integrar aspectos relevantes del marco EMIS de SABER dentro del marco HOLAS es una potencial área para desarrollo futuro.

Tipos de Evaluación de Estudiantes - SABER

El dominio de Evaluación de Estudiantes de SABER identifica tres tipos de evaluación o propósitos: (1) las evaluaciones de aula (las cuales proporcionan información que permite apoyar la enseñanza y el aprendizaje al interior del aula); (2) los exámenes (que proveen información que permite tomar decisiones sobre la certificación de los estudiantes y la progresión de grado); y (3) las evaluaciones de sistemas a gran escala - incluyendo las evaluaciones del aprendizaje nacionales e internacionales - las cuales monitorean la calidad y el rendimiento del sistema.³²

Motores de la calidad de Evaluación de Estudiantes - SABER

El dominio de Evaluación de Estudiantes de SABER identifica tres principales motores cuantificables y accionables de la calidad y la sostenibilidad dentro de los sistemas de M&E educativos. En primer lugar, los sistemas de M&E tienen un contexto habilitante, incluyendo las políticas para las actividades de evaluación, el liderazgo y las estructuras institucionales, la disponibilidad de financiamiento suficiente y la presencia de personal capacitado³³. En segundo lugar, los sistemas de evaluación deben estar alineados con las metas del sistema, los estándares, y las oportunidades de formación inicial y continua. En tercer lugar, las actividades de evaluación deben ser robustas y llevar a datos de alta calidad - definidos aquí como válidos y confiables - en todas las etapas del proceso de evaluación.

Análisis de la Evaluación de Estudiantes - SABER

Al combinar los tipos de evaluación y los motores de la calidad de SABER, se crea una matriz de 3x3. Los usuarios pueden entonces identificar las áreas de mejora dentro de un tipo específico de evaluación - por ejemplo, fortaleciendo las evaluaciones del aula al enfocarse en el contexto habilitante y la calidad - o dentro de los diversos motores de calidad abarcando los distintos tipos de evaluación - por ejemplo, el liderazgo y las estructuras institucionales que apoyan los diferentes tipos de evaluación. Es importante señalar que los cuestionarios y las rúbricas de SABER están diseñados para evaluar el “nivel de desarrollo” de las actividades de evaluación de aula, las mediciones, y las evaluaciones a gran escala existentes en comparación con las “mejores o prácticas recomendadas.”³⁴ Por ende dentro de la matriz, se establecen cuatro niveles de referencia e indicadores correspondientes: desde latente (sin actividades de evaluación) a emergente y a establecido y hasta avanzado (evaluación del aprendizaje estable y sostenible de alta calidad).

Proceso y materiales de Evaluación de Estudiantes - SABER

El proceso de la Evaluación de Estudiantes de SABER es guiado por un conjunto de instrumentos - incluyendo un documento marco y rúbricas y cuestionarios para cada tipo de evaluación - con el fin de obtener un panorama general y de alto nivel de los sistemas de evaluación de estudiantes.^{35 & 36} El proceso está diseñado para ser relativamente rápido y costo efectivo, dado que evalúa las condiciones políticas e institucionales en lugar de los factores a nivel escolar. En general, los datos de SABER han sido recopilados por expertos en diversos países para 10 de los 13 dominios de política y han sido validados mediante la participación de responsables de formulación de políticas.³⁷ Las herramientas de SABER han sido aplicadas en más de 100 países.³⁸

Tabla 1. Panorama general de RISE, Evaluación de Estudiantes - SABER y el marco de HOLAS

	RISE	Evaluación de Estudiantes SABER	Marco HOLAS
Objetivo(s) principal(es)	Dentro de cada país: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de las (des) alineaciones en los sistemas educativos para el aprendizaje académico • Construcción de consenso en torno a y priorización de estrategias que faciliten la alineación de los sistemas para el aprendizaje académico 	El enfoque SABER, en general, contribuye al: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis comparativo de políticas entre diversos países • Fortalecimiento de sistemas al interior de cada país, específicamente en áreas de políticas educativas de alto impacto que apoyen el aprendizaje académico 	Dentro de cada país: <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de (des) alineaciones en los sistemas de M&E para el aprendizaje holístico • Construcción de consenso en torno a y priorización de estrategias que faciliten la alineación de los sistemas de M&E para un aprendizaje holístico equitativo
Alcance	Identifica los elementos y las relaciones principales que definen los sistemas educativos en dominios de políticas específicos	El enfoque SABER, en general, identifica 13 dominios de políticas clave, cada uno de los cuales cuenta con su propio marco de orientación. La Evaluación de Estudiantes de SABER es uno de éstos dominios	Se basa en el marco RISE para especificar cómo los elementos y las relaciones principales interactúan dentro de los sistemas de M&E de la educación específicamente
Diseño del marco	Una matriz de 5x4, en la cual los cinco principales de los sistemas educativos - las metas, la información, la financiación, los apoyos y la motivación - definen cuatro relaciones centrales entre actores clave.	Una matriz de 3x3, en la cual tres motores de la calidad de la evaluación -incluyendo el contexto habilitante, la alineación de los sistemas y la calidad de la evaluación - definen la eficacia de tres tipos de evaluaciones. Es importante señalar que algunos elementos de las metas, la financiación, los apoyos y la motivación de RISE están incluidos al interior del contexto habilitante de SABER	Actualmente, tres elementos principales (las metas, la información y los apoyos) - cada uno de los cuales cuenta con cuatro subelementos correspondientes -, definen circuitos de retroalimentación horizontales, verticales y diagonales entre cinco grupos de actores clave
Actores clave considerados	El Estado Las autoridades y organizaciones educativas Los proveedores de servicios de primera línea Los cuidadores Los estudiantes	No se indica explícitamente.	Las autoridades educativas a nivel nacional y subnacional Las organizaciones educativas, incluyendo a las organizaciones no gubernamentales (ONGs) Los proveedores de servicios de primera línea Los investigadores
Tipos de evaluación considerados	Principalmente los exámenes.	Las evaluaciones de aula Los exámenes Las evaluaciones de monitoreo nacionales e internacionales a gran escala	Las evaluaciones formativas, sumativas y de monitoreo a nivel del aula, subnacional, nacional e internacional.
Rol del aprendizaje holístico	No explícito.	No explícito.	Explícito.
Rol de la equidad	No explícito.	Considerado en un dominio de política separado.	Explícito.

RISE y SABER: La necesidad de integración y ampliación

Los marcos RISE y SABER tienen puntos fuertes y retos complementarios en el contexto de los objetivos de la iniciativa actual. El marco RISE se centra en la evaluación de los circuitos de retroalimentación dentro y a través de las diferentes relaciones entre los actores clave - incluyendo a nivel de la comunidad y de la escuela -, a diferencia de la herramienta SABER. Mientras tanto, los instrumentos de SABER identifican motores específicos y cuantificables de la calidad de los sistemas de evaluación a lo largo de los procesos de recolección, análisis, interpretación y diseminación de la información sobre los logros del aprendizaje académico. Al integrar los dos marcos, procuramos combinar el enfoque en los circuitos de retroalimentación dinámicos y multinivel a medida que reforzamos la especificidad en torno a la evaluación y los sistemas de información. De esta forma, buscamos generar una guía para identificar y actuar sobre los motores de la calidad de las evaluaciones, comprendiendo a la vez cómo los diversos actores clave interactúan con los motores de la calidad y los moldean.

Sin embargo, la necesidad fue más allá de la de integración: Identificamos tres limitaciones interconectadas que requerían la ampliación de los marcos RISE y SABER.

La necesidad de un enfoque sistémico en el nexo desarrollo-humanitario.

En primer lugar, ni RISE ni SABER se enfocan específicamente en los sistemas educativos en contextos de emergencia y crisis prolongadas. Sin embargo, dado que el cambio climático, los conflictos y las vulneraciones de derechos humanos han desplazado a más de 100 millones de personas - una de cada 74 habitantes del planeta³⁹ -, se refuerza la necesidad de fortalecer la coordinación y la colaboración entre los actores que trabajan hacia las metas de desarrollo educativo nacionales y subnacionales (tales como los Ministerios de Educación y el personal escolar en entornos escolares formales) y los actores que trabajan para apoyar la educación como parte de la respuesta humanitaria a las crisis (como las ONGs y el personal escolar de educación no formal, quienes no están explícitamente incluidos dentro de los marcos de RISE y SABER).⁴⁰ Se conceptualiza que los datos educativos coherentes a través de lo que se conoce como el “nexo desarrollo-humanitario” son críticos para los esfuerzos de respuesta, permitiendo la planificación conjunta, la mitigación de riesgos y la movilización de recursos para prevenir, responder y promover la superación de la crisis.⁴¹ Sin embargo, tal y como está actualmente, una diversidad de actores - nacionales, subnacionales y humanitarios - suelen operar sistemas de M&E de la educación paralelos con nexos e interoperabilidad limitada,^{42&43} lo cual crea más oportunidades para la desalineación en comparación a lo anticipado por los marcos RISE y SABER.⁴⁴

La necesidad de un enfoque sistémico en los logros del aprendizaje holístico.

En segundo lugar, tanto RISE como SABER se centran únicamente en la evaluación de los logros del aprendizaje académico. Sin embargo, en el contexto de la pandemia del COVID-19 y las crisis climáticas, se está demandando que los sistemas educativos a nivel mundial fomenten el aprendizaje holístico - incluyendo tanto el conocimiento académico como las habilidades sociales y emocionales (HSE) y el bienestar -, el cual pueda apoyar a los niños a navegar un futuro incierto.^{45 &46} Por ende, hay una atención creciente a nivel escolar, subnacional, nacional y global en la evaluación de las HSE y habilidades vinculadas, como las

competencias cívicas y ciudadanas.^{47,48,49} Sin embargo, las divergencias en cómo se definen, priorizan y denominan las HSE en cada contexto y en diversos contextos, por quién y con qué agencia^{50,51,52} - así como el acuerdo limitado que hay sobre las aproximaciones a y los propósitos de la medición del aprendizaje social y emocional (SEL) - aumentan la posibilidad de que hayan desalineaciones dentro de los sistemas de evaluación educativa.

La necesidad de un enfoque sistémico en la equidad.

En tercer lugar, de forma relacionada, ni RISE ni SABER se enfocan explícitamente en atender las dinámicas de poder y la equidad entre las infancias en contextos de marginación, incluyendo a los migrantes y refugiados; a los niños con discapacidades; las poblaciones negras, indígenas y de minorías étnicas; y a los grupos de género. Por ejemplo, mientras que el marco RISE considera que algunos sistemas educativos pueden estar orientados hacia las prioridades de un “grupo favorecido,” el mismo no reconoce los antecedentes y los sistemas de racismo y colonialismo que han habilitado aquellas estructuras de poder y de dominación, ni cómo tales dinámicas moldean los esfuerzos de alineación de los sistemas.⁵³ Mientras tanto, el marco de Evaluación de Estudiantes de SABER define la calidad de la evaluación en términos de su confiabilidad y validez, sin referirse explícitamente a la equidad - un componente clave de los Estándares para las Pruebas Educativas y Psicológicas.⁵⁴ Los marcos de sistemas pueden proporcionar una herramienta poderosa para reflexionar sobre el poder y las dinámicas relacionales. Pero, tal y como están enmarcados actualmente, estas herramientas permiten a sus usuarios omitir cómo los sistemas - tanto en el mundo de Minoría como en el de Mayoría - sostienen estructuras de poder desiguales que favorecen a aquellos de contextos Occidentales, Educados, Industrializados, Ricos y Democráticos (WEIRD, por su siglas en inglés).⁵⁵ Aquellos intentos por abordar las (des)alineaciones sin tales reconocimientos sólo servirán para reafirmar las inequidades existentes.

El proceso de delimitación, integración, ampliación y aplicación: El marco HOLAS

Iniciamos el proceso de desarrollo del marco HOLAS revisando los marcos de RISE y Evaluación de Estudiantes de SABER en profundidad. En este momento, reconocimos que los recursos disponibles y los plazos para este proyecto no nos permitían adaptar y extender completamente los marcos para todos los elementos y las relaciones dentro de RISE, ni para todos los tipos de evaluación en Evaluación de Estudiantes de SABER. Al tomar la decisión de dónde focalizar nuestro tiempo y esfuerzos, consideramos el propósito para el cual estábamos adaptando el marco: Para guiar el diseño de estrategias con el fin de apoyar la coherencia de los sistemas de M&E para evaluaciones del aprendizaje holístico y equitativo. Dada la experiencia, los recursos y las relaciones de nuestro equipo - y considerando los plazos y los recursos del proyecto- nos pareció que podríamos apoyar mejor a:

- Las autoridades educativas, las organizaciones y los proveedores de servicios de primera línea en torno a;
- Alinear la información, los recursos de apoyo y las metas; en particular para
- Las evaluaciones de M&E nacionales y subnacionales y las evaluaciones de aula.

Por ende, la integración, adaptación y ampliación de nuestro marco se centra específicamente en la relación entre las autoridades y organizaciones educativas y los proveedores de

servicio de primera línea, y en los elementos de información, apoyo y metas que definen las interacciones dentro de esta relación.

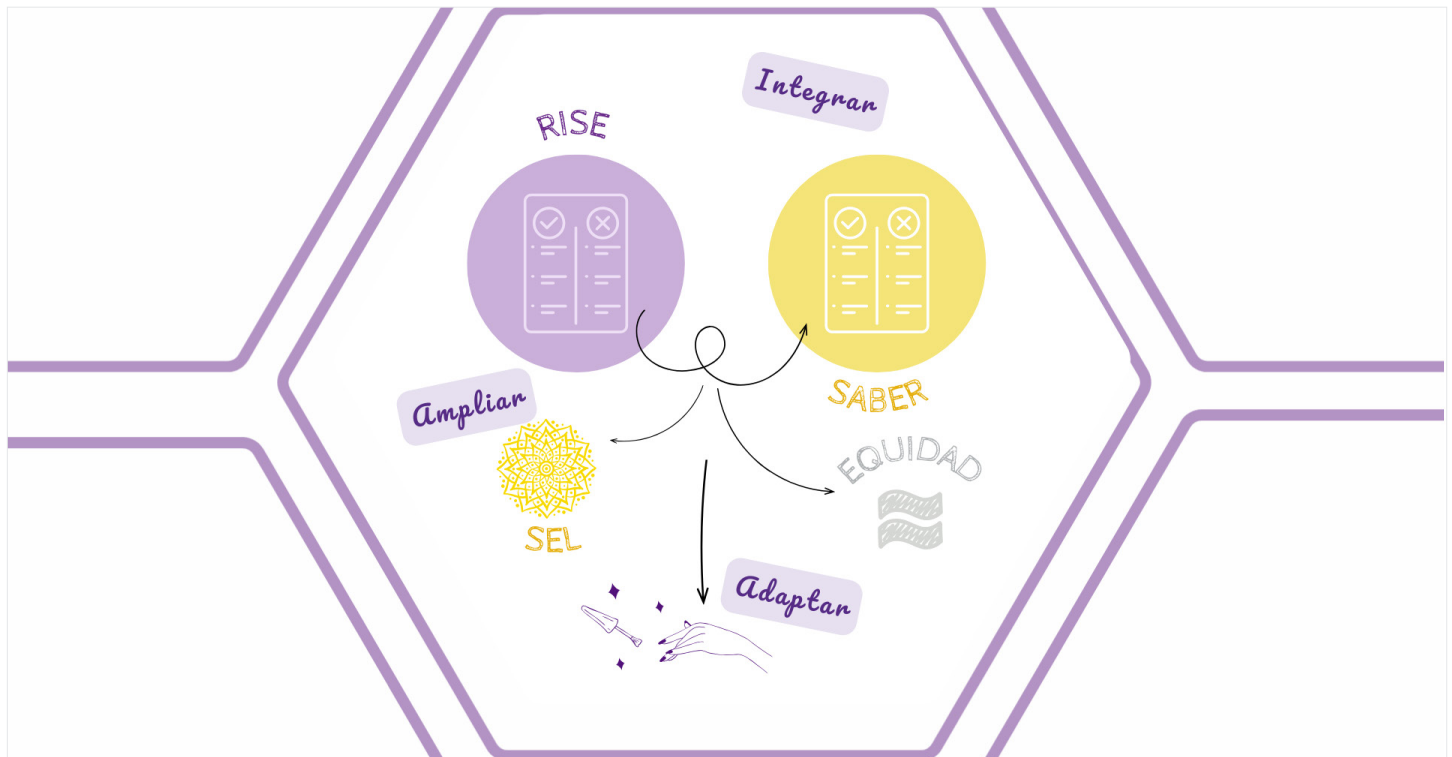


Figura 5 – El diseño del marco HOLAS

El gráfico anterior visualiza algunos de los procesos clave y las consideraciones que se tuvieron en cuenta al integrar, ampliar y adaptar el marco HOLAS.

Luego de esta delimitación, mapeamos los indicadores de los instrumentos de evaluación nacional a gran escala y de evaluación de aula de Evaluación de Estudiantes de SABER a los distintos elementos y subelementos de RISE, creando la primera versión del marco HOLAS. Al hacerlo, agregamos también nuevos subelementos o dimensiones al marco HOLAS para resaltar los procesos clave de M&E - como la calidad de la información y las estructuras organizativas de la evaluación- que eran incluidos en la Evaluación de Estudiantes de SABER, pero aparecían menos explícitamente en RISE. También revisamos los elementos de RISE para considerar el rol de los diferentes tipos de evaluaciones - incluyendo las evaluaciones formativas, las evaluaciones de monitoreo nacional, las mediciones de evaluación nacional y los exámenes - de manera más sistemática.

A continuación, revisamos la versión 1.0 del marco HOLAS teniendo en cuenta tres criterios: la ampliación, la comodidad de uso (usability) y la replicabilidad. En primer lugar, consideramos la ampliación. Empezamos a desarrollar criterios sobre cómo sería un sistema “coherente para el aprendizaje holístico” basándonos tanto en una revisión de la literatura específica como en nuestras propias experiencias trabajando en varios niveles de los sistemas educativos sobre el aprendizaje holístico y SEL. También revisamos todos los elementos y subelementos con la intención de enfatizar la diversidad, la equidad y la inclusión. En segundo lugar, ajustamos el marco HOLAS para maximizar la comodidad de su uso en dos etapas de la iniciativa: (1) al recolectar datos para mapear los sistemas de M&E educativos colombianos y peruanos en el marco HOLAS (consulte la sección posterior, [Metodología de análisis de sistemas](#)); y (2) al co-diseñar estrategias para fortalecer las alineaciones dentro de los sistemas de M&E colombianos

y peruanos. Específicamente, nos dimos cuenta de que algunas de las definiciones incluidas en las casillas de los marcos RISE y SABER creaban confusión entre los miembros del equipo y no permitían el desarrollo de un sistema de codificación estructurado para el mapeo de los datos del sistema mediante entrevistas cualitativas. Por lo tanto, revisamos y modificamos cada casilla dentro del marco HOLAS para que tuvieran un formato común, el cual incluye una breve definición así como una explicación de los criterios según los cuales estamos evaluando cada dimensión. En tercer lugar, consideramos la replicabilidad. Al empezar a aplicar el sistema de codificación, notamos que había una superposición significativa entre las dimensiones del marco HOLAS lo cual creaba dificultades para establecer la confiabilidad entre codificadores. Por lo tanto, intentamos distinguir mejor los elementos y subelementos o dimensiones de HOLAS entre sí y crear definiciones que fueran más ortogonales entre sí. Este proceso resultó en la versión 2.0 del marco HOLAS.

Luego, realizamos un estudio de métodos mixtos - incluyendo encuestas, entrevistas y procesos de revisión documental - con una amplia variedad de actores clave en Colombia y en Perú para triangular información sobre los elementos y subelementos dentro del marco HOLAS, con el objetivo final de identificar las alineaciones (o desalineaciones) dentro y entre los elementos y los actores clave (consulte la sección posterior, [Metodología de análisis de sistemas](#)). Tras recolectar una primera tanda de datos con responsables de formulación de políticas e investigadores, organizamos un taller con nuestros Comités Consultivos para revisar los resultados preliminares y proporcionar evidencia sobre la validez del marco HOLAS 2.0. Durante el taller, se pidió a los miembros del Comité Consultivo que mapearan las definiciones de los subelementos del marco HOLAS a su respectivo elemento, y que asignaran citas de las entrevistas cualitativas a su subelemento correspondiente (los cuales servían como dimensiones integradas a cada elemento en el sistema de codificación cualitativa). Basándonos en los resultados de estas actividades de validación, quedó claro que los participantes generalmente entendían los elementos de información y apoyo del marco HOLAS, mientras que se necesitaban revisiones adicionales para clarificar el elemento de metas y los subelementos correspondientes. Además, se requerían revisiones adicionales para hacer mayor hincapié en la equidad y la inclusión de las infancias desde contextos de marginación a lo largo de todos los elementos. Para responder a esta retroalimentación, revisamos nuevamente el marco HOLAS con un enfoque en:

1. Mejorar las convenciones de nomenclatura de los subelementos dentro del

marco HOLAS: En el mejor de los casos, los nombres originales de algunos de los subelementos - particularmente dentro del elemento de metas - no eran intuitivos para los usuarios y, en el peor de los casos, eran incluso engañosos. Para abordar ésta observación, revisamos los nombres de todos los subelementos, formando descripciones de cómo se vería un sistema de M&E alineado para el aprendizaje holístico y equitativo. Por ejemplo, cambiamos el nombre del subelemento original de metas de RISE llamado “Araña vs. estrella de mar: discreción local otorgada a escuelas/profesores” por “Promover la agencia entre los proveedores de primera línea y las autoridades en los procesos de monitoreo y evaluación.”

2. Identificar claramente los actores y los niveles del sistema educativo analizados

dentro de cada subelemento: Para hacer que el marco sea más accionable, los miembros del Comité Consultivo sugirieron que las definiciones de los subelementos explícitamente identificaran qué actores clave, y en qué niveles del sistema educativo, deberían estar involucrados en las actividades especificadas. Al hacerlo, reconocemos que esta revisión nos ayudó a resaltar el papel crítico de las

autoridades educativas subnacionales en los procesos de M&E.

3. Fortalecer el enfoque en la inclusión dentro de los subelementos: Los miembros del Comité Consultivo proporcionaron recomendaciones sobre cómo fortalecer nuestro enfoque en las infancias de contextos de marginación a través de los diversos elementos. Por ejemplo, en el subelemento “Establecer metas claras para un aprendizaje holístico,” incorporamos un indicador específico sobre la claridad de las metas para apoyar el aprendizaje holístico de refugiados y grupos en contextos de marginación.

El resultado: El marco HOLAS

El marco HOLAS identifica elementos clave de los sistemas de medición de los logros del aprendizaje holístico - las metas, la información y los apoyos -, los cuales definen las interacciones entre cinco grupos de actores clave: las autoridades educativas a nivel nacional y subnacional, los proveedores de educación no gubernamentales, los proveedores de servicios de primera línea en entornos de educación formal y los investigadores.



Figura 6 – Panorama general del marco HOLAS

El marco HOLAS considera cómo las interacciones y la alineación entre cinco grupos de actores clave son definidas por tres elementos de los sistemas de medición de los logros del aprendizaje holístico.



Figura 7 – Panorama general del marco HOLAS

El marco HOLAS considera tres elementos - cada uno de los cuales abarca cuatro dimensiones - de los sistemas de medición de los logros del aprendizaje holístico. En total, el marco HOLAS contiene 12 subelementos.

Elementos y subelementos de HOLAS

El marco HOLAS actualmente identifica tres elementos principales de los sistemas de M&E educativos:

- **La información:** El elemento de información se centra en cómo y con qué calidad la información producida por los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación (consulte la sección a continuación, [Apéndice 1: Glosario de términos](#)) es generada, accedida, utilizada y compartida por las autoridades educativas, las organizaciones, los proveedores de primera línea y los investigadores para una variedad de propósitos
- **Las metas:** El elemento de metas se centra en la definición y la claridad de los objetivos del aprendizaje holístico dentro del sistema, la alineación de la información de los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación con estas metas y otros componentes cruciales del sistema educativo, y las normas establecidas que rigen el uso de esta información en la toma de decisiones, incluyendo el nivel de autonomía que tienen los diferentes actores para hacerlo.
- **El apoyo:** El elemento de apoyo incluye los mecanismos que existen para garantizar un aprendizaje holístico integral y basado en datos empíricos en los diferentes niveles del sistema educativo, como la disponibilidad y la calidad de los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y las estructuras organizativas.

Cada uno de estos tres elementos consta de cuatro subelementos o dimensiones, generando un total de 12 subelementos dentro del marco HOLAS. Como se muestra a continuación en la Tabla 2, cada uno de los 12 subelementos contiene una definición y un conjunto de criterios cualitativos que proporcionan imperativos en cuanto a cómo es un sistema de M&E de la educación alineado para un aprendizaje holístico y equitativo.

Tabla 2. Subelemento HOLAS ejemplar

Elemento HOLAS: Subelemento	Información: Utilizar la información para apoyar el aprendizaje holístico equitativo
Definición del subelemento	Esta dimensión se relaciona con el grado en que los actores utilizan de manera responsable la información de una variedad de tipos de evaluaciones, así como de los sistemas de monitoreo y evaluación, para tomar decisiones orientadas al aprendizaje holístico.
Criterio 1	Tipo de decisiones. El grado en que la información se utiliza (o no) para la toma de decisiones que respalden resultados del aprendizaje holístico
Criterio 2	Flujos de información del ecosistema para la toma de decisiones. El grado en que los datos informan la toma de decisiones de las autoridades y se comparten con y se utilizan por las escuelas, los maestros o diferentes actores de la comunidad.
Criterio 3	Uso equitativo. La medida en que la información se utiliza de manera equitativa. Esto incluye la medida en que la información no estigmatiza explícita o implícitamente a las infancias en contextos de marginación y apoya activamente la equidad en la asignación de los recursos y las oportunidades.

Los subelementos del marco HOLAS y sus definiciones están disponibles en este informe (consulte la sección a continuación, [Apéndice 2: Las definiciones por subelemento HOLAS](#)).

Relación e interacciones del marco HOLAS

El marco HOLAS se centra en una de las relaciones del marco RISE: La relación de gestión entre las autoridades educativas, las organizaciones y los proveedores de primera línea. Actualmente, contempla esta relación para contextos con sistemas educativos gubernamentales fuertes que brindan acceso a niños refugiados en entornos educativos formales. Dentro de esta relación y en este contexto, el marco HOLAS reconoce que las interacciones pueden ocurrir entre al menos cinco grupos de actores clave en varios niveles. Dentro de estos, el marco HOLAS considera tres grupos de actores gubernamentales clave en varios niveles:

- Los proveedores de primera línea - como los docentes y directivos - en entornos escolares formales** moldean las experiencias educativas que apoyan el desarrollo académico y las HSE de los estudiantes de manera más cercana. En el contexto de las políticas nacionales y subnacionales, los docentes y directivos también desempeñan un papel crítico en apoyar diariamente la inclusión de los estudiantes de contextos de marginación, incluyendo a los niños refugiados. Los proveedores de primera línea están insertos dentro de las escuelas, las cuales están englobadas dentro de los diversos niveles administrativos gubernamentales locales o regionales. En Colombia, las escuelas están insertas dentro de las Secretarías de Educación municipales o departamentales. En Perú, las escuelas están englobadas en las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), las cuales están insertas dentro de las Direcciones Regionales de Educación (DRE).

- **El personal en los diversos niveles administrativos gubernamentales subnacionales** es fundamental en la gestión de los servicios de educación formal. Más allá de tareas administrativas, éstos desempeñan roles cruciales en el M&E de las políticas educativas a nivel regional o local. Sus esfuerzos son clave para garantizar que las estrategias educativas nacionales se alineen con las necesidades y los contextos específicos de sus respectivas regiones.
- **El personal a nivel del gobierno nacional** desarrolla políticas y mandatos generales para organizar y gestionar los servicios educativos. Establecen estándares, definen metas y asignan recursos y apoyos, influyendo significativamente en las prácticas de instrucción e inclusión a nivel subnacional y escolar. Además, el personal a nivel nacional crea y gestiona sistemas de M&E para supervisar, recopilar y difundir información sobre las prácticas educativas a nivel nacional. Sus decisiones estratégicas influyen directamente en la prestación de servicios educativos y en el enfoque de evaluación, dando forma al entorno para el desarrollo holístico de los estudiantes..

Dada la estructura adidada de los sistemas gubernamentales, podemos examinar hasta qué punto las interacciones entre éstos tres grupos de actores clave están alineadas verticalmente en torno a la información, las metas y el apoyo.⁵⁶ El marco HOLAS también identifica organizaciones externas o no gubernamentales, instituciones y redes que trabajan para apoyar los logros educativos:

- **El personal de las ONG y los organismos multilaterales** trabaja para apoyar los programas y las iniciativas de desarrollo, como los esfuerzos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU), o actividades humanitarias - en casos en los cuales la capacidad de los actores gubernamentales en los diversos niveles para liderar respuestas educativas durante o después de una crisis se encuentra restringida por limitaciones en los recursos y/o el la voluntad⁵⁷ Si bien existen mecanismos de coordinación entre las esferas de desarrollo y humanitarias, se necesita un mayor trabajo para garantizar la alineación a través del nexo desarrollo-humanitario,incluyendo en lo que respecta a los sistemas de M&E.⁵⁸
- **Los investigadores en las universidades u otras instituciones** que trabajan en colaboración con actores gubernamentales en los diversos niveles, así como con ONGs y organismos multilaterales, desempeñan un papel crítico en el fortalecimiento de las capacidades y las relaciones para producir, interpretar y utilizar la evidencia para la toma de decisiones que apoye el aprendizaje holístico y equitativo.⁵⁹ Aunque los marcos RISE y Evaluación de Estudiantes de SABER no consideran extensamente el rol de los investigadores, éstos son incorporados al marco HOLAS debido a su potencial para fortalecer de manera sostenible los sistemas de M&E del aprendizaje holístico.

Dado que estos actores clave colaboran entre sí y con entidades gubernamentales en general, podemos examinar en qué medida las interacciones entre éstos tres grupos amplios de actores clave están alineadas horizontalmente en torno a la información, las metas y el apoyo.⁶⁰ También podemos considerar alineaciones diagonales entre los actores gubernamentales en niveles geográficos específicos y éstos actores externos.

Desarrollando los elementos, las relaciones y las interacciones del marco HOLAS: ¿Qué se necesita?

Como se discutió anteriormente, dados los objetivos de esta iniciativa y las limitaciones de tiempo y recursos, tomamos decisiones difíciles respecto a cómo acotar esta versión del marco HOLAS. Al hacerlo, reconocemos que se excluyeron de la versión actual de este marco elementos clave e interacciones entre actores clave de los sistemas de M&E holísticos y equitativos. Como se ilustra en la Figura 8 a continuación, recomendamos fuertemente desarrollar un elemento de financiamiento en el marco, debido a que la disponibilidad y la estabilidad del financiamiento son fundamentales para que los sistemas de M&E sean sostenibles. También aconsejamos desarrollar interacciones adicionales entre los actores clave y, de forma apremiante, entre los niños y cuidadores de los países anfitriones y de los refugiados. Adicionalmente, recomendamos considerar interacciones entre los proveedores de primera línea en entornos de educación no formal, el Estado y los donantes bilaterales y multilaterales.⁶¹



Figura 8 – Adaptaciones y ampliaciones al marco HOLAS

El marco HOLAS se puede utilizar para llevar a cabo análisis dentro y entre elementos de información, objetivos y apoyo y entre grupos de actores clave.

Análisis HOLAS

A diferencia de RISE o Evaluación de Estudiantes de SABER, el marco HOLAS no tiene una estructura de matriz tradicional. Más bien, los tres elementos principales y los subelementos correspondientes definen una serie de circuitos de retroalimentación horizontales, verticales y diagonales entre los cinco grupos de actores clave. El análisis puede realizarse de manera flexible de varias maneras según los objetivos del usuario:

Tabla 3. Los niveles de análisis del marco HOLAS

	Nivel de análisis	Propósito	Recomendamos...	Ejemplo
A	Por grupo de actores clave específico	Entender las barreras y los facilitadores de elementos específicos de los sistemas de M&E del aprendizaje holístico de calidad dentro de un grupo de actores clave	Revisar los resultados para el grupo de actores clave objetivo por elemento y por subelemento. Este tipo de análisis también puede proveer información sobre interacciones y dinámicas relevantes dentro de grupos de actores clave heterogéneos	Disponible bajo solicitud (consulte la sección a continuación, Resultados por subelemento del informe de diagnóstico de los sistemas para obtener la información de contacto pertinente)
		Evaluar hasta qué punto las evaluaciones, los datos y la evidencia (la información) están alineados con las currículas y los estándares fundamentales (las metas) y los recursos clave (los apoyos) dentro de un grupo de actores clave	Examinar los resultados para el grupo de actores clave objetivo a lo largo de todos los elementos y subelementos para identificar las áreas de (des) alineación	
B	Por cada uno de los 12 subelementos o dimensiones del marco HOLAS	Evaluar cómo los diferentes grupos de actores clave perciben las barreras y los facilitadores para elementos específicos de los sistemas de M&E del aprendizaje holístico de calidad	Revisar los resultados por elemento y subelemento entre los grupos de actores clave. Dependiendo de cómo se realice este análisis, esto puede proveer información sobre áreas de alineaciones de actores clave verticales, horizontales y diagonales dentro de elementos y subelementos específicos	Consulte la sección a continuación, Resultados por subelemento del informe de diagnóstico de los sistemas
C	Por los tres elementos del marco HOLAS, a lo largo de las diferentes dimensiones y grupos de actores clave	Evaluar en qué medida existe una alineación entre las dimensiones de la información, las metas y el apoyo entre los grupos de actores clave	Revisar los resultados a lo largo de los elementos y subelementos y a través de los grupos de actores clave para identificar las áreas de (des) alineación. Dependiendo de cómo se realice este análisis, esto puede proveer información sobre áreas de alineación de actores clave verticales, horizontales y diagonales	Consulte la sección a continuación, Resultados integrados y recomendaciones del informe de diagnóstico de Colombia
D	Por área temática, dentro y entre los elementos de información, metas y apoyo y entre los grupos de actores clave	Evaluar en qué medida la información está alineada con las metas y los apoyos fundamentales entre los grupos de actores clave en torno a un tema específico	Examinar los resultados a lo largo de los elementos y subelementos y a través de los grupos de actores clave para identificar las áreas de (des) alineación para un tema específico, como el aprendizaje social y emocional o las infancias en contextos de marginación	Consulte la sección a continuación, Resultados integrados y recomendaciones del informe diagnóstico de Perú

La Tabla 3 muestra cómo puede utilizarse el marco HOLAS para comprender cómo la información es coherente con los objetivos fundamentales y los apoyos dentro y a través de las alineaciones verticales, horizontales y diagonales de los grupos de actores clave (consulte la columna, nivel de análisis C).

Materiales HOLAS

Como se menciona anteriormente, el marco HOLAS está actualmente diseñado para su uso en contextos con sistemas educativos gubernamentales fuertes que brindan acceso a niños refugiados en entornos de educación formal. Para apoyar los tipos de análisis descritos en la Tabla 3 en tales contextos, hemos puesto o pronto pondremos a disposición pública una serie de recursos de código abierto en inglés y español que incluyen: el marco HOLAS (consulte la sección a continuación, [Apéndice 2: Las definiciones por subelemento de HOLAS](#)), la metodología utilizada para realizar el mapeo de sistemas utilizando el marco HOLAS (consulte la sección a continuación, [metodología de análisis de sistemas](#)), herramientas para la recolección de datos a través de encuestas y entrevistas, códigos de análisis cuantitativos y cualitativos, y los resultados del piloto (consulte la sección a continuación, [Resultados por subelemento del informe diagnóstico](#) de los sistemas). Dado que la iniciativa actual sirvió como piloto para el marco HOLAS, enfatizamos que estas herramientas deben ser revisadas y adaptadas antes de su uso en nuevos contextos.

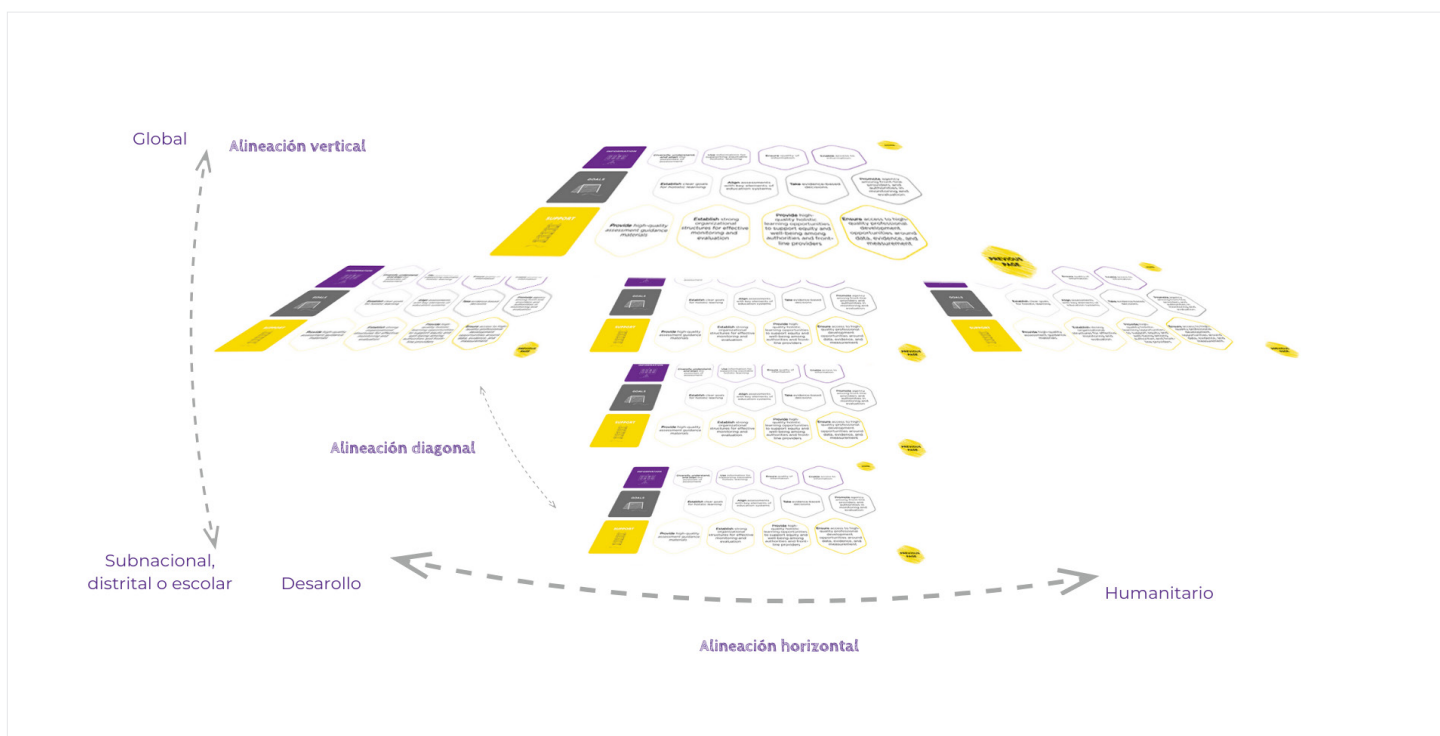


Figura 9 – Los tipos de alineación del marco HOLAS

El marco HOLAS considera alineaciones verticales, horizontales y diagonales entre los grupos de actores clave.

Metodología de Análisis de los Sistemas de Monitoreo y Evaluación educativa

En esta sección, describimos la metodología utilizada para llevar a cabo el mapeo de los sistemas de monitoreo y evaluación (M&E) educativa alineados con el marco de los Sistemas de mediciones del aprendizaje holístico (HOLAS por sus siglas en inglés), que incluye:

- Proporcionar una visión general de [los objetivos generales y las preguntas](#) que guiaron el esfuerzo de mapeo
- Describir [las características de la muestra colombiana](#) y el [diseño](#) del estudio
- Detallar el proceso de diseño e implementación de los instrumentos de recolección de datos [cuantitativos y cualitativos](#)
- Informar sobre el [procedimiento](#) y las [estrategias analíticas](#)

Al hacerlo, describimos las decisiones metodológicas tomadas en cada etapa que determinaron el alcance, la generalización y forma de los resultados.

Objetivos y preguntas sobre el mapeo de los sistemas

Dada la complejidad de los sistemas en los que estamos trabajando, que incluyen una diversidad de actores en múltiples niveles ecológicos y el marco analítico integrado que fundamentó esta investigación, los investigadores de Global TIES for Children (NYU-TIES) de la Universidad de Nueva York y la Universidad de los Andes (Uniandes) optaron por emprender un enfoque con metodología mixta para el mapeo de los sistemas. Específicamente, nos propusimos abordar los siguientes objetivos y preguntas de investigación a través de diversos métodos cuantitativos y cualitativos tanto en Perú como en Colombia, como se visualiza en la Tabla 4.

Tabla 4. Tipo de información recolectada y componente metodológico utilizado para abordar los objetivos y preguntas de investigación.

Objetivos	Pregunta de investigación	Tipo de información	Componente metodológico
1. Comprender los tipos de información sobre los resultados del aprendizaje holístico que las autoridades educativas, las organizaciones, los proveedores de servicios de primera línea y los investigadores generan, acceden, comparten y utilizan, cómo lo hacen y con quién	¿Qué tipo de información sobre los resultados del aprendizaje holístico -incluidas las medidas, los datos y los materiales de orientación- generan, acceden, utilizan y comparten las distintas autoridades educativas, organizaciones, proveedores de servicios de primera línea e investigadores?	Cuantitativo	Encuesta

	¿Cómo se accede y se comparte la información sobre los resultados del aprendizaje holístico dentro de las redes de autoridades educativas, organizaciones, proveedores de servicios de primera línea e investigadores?	Cuantitativo	Análisis de redes
	¿Cómo están generando, accediendo, utilizando y comprendiendo la información sobre los resultados del aprendizaje holístico las autoridades educativas, organizaciones, proveedores de servicios de primera línea e investigadores de Perú y Colombia?	Cualitativo	Entrevista
	¿Qué tipos de evaluaciones nacionales y sistemas de información y gestión educativa (SIGED) se utilizan en los sistemas educativos peruano y colombiano, con qué calidad y a través de qué mecanismos?	Cualitativo	Revisión documental
2. Comprender las barreras y los facilitadores percibidos por las autoridades educativas, las organizaciones, los proveedores de servicios de primera línea y los investigadores para generar, acceder, utilizar y comprender información sobre los resultados del aprendizaje holístico en Perú y Colombia.	¿En qué medida las autoridades educativas, las organizaciones, los proveedores de servicios de primera línea y los investigadores tienen acceso a los resultados del aprendizaje holísticos y pueden intercambiarlos?	Cuantitativo	Encuesta
	¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores que perciben las autoridades educativas, las organizaciones, los investigadores y los proveedores de servicios de primera línea para la generación, el acceso, el uso y la comprensión de la información sobre los resultados del aprendizaje holístico en Perú y Colombia?	Cualitativo	Entrevista
3. Comprender en qué medida las autoridades educativas, las organizaciones, los proveedores de servicios de primera línea y los investigadores perciben que la información sobre los resultados del aprendizaje holístico está alineada con las habilidades y competencias del aprendizaje holístico priorizadas, y con los recursos y el apoyo para el desarrollo profesional.	¿Qué habilidades y competencias del aprendizaje holístico se priorizan en los planes de estudio y los estándares nacionales?	Cualitativo	Revisión documental
	¿En qué medida las autoridades educativas, las organizaciones, los investigadores y los proveedores de servicios de primera línea perciben que la información sobre los resultados del aprendizaje holístico está alineada con los planes de estudio y estándares nacionales en Perú y Colombia?	Cualitativo	Entrevista
	¿En qué medida las autoridades educativas, las organizaciones, los investigadores y los proveedores de servicios de primera línea perciben que la información sobre los resultados del aprendizaje holístico está alineada con las oportunidades y los recursos de desarrollo profesional del personal escolar?	Cualitativo	Entrevista
	¿Qué barreras y facilitadores clave perciben las autoridades educativas, las organizaciones, los investigadores y los proveedores de servicios de primera línea para la alineación dentro y entre la información, las metas y el apoyo?	Cualitativo	Entrevista

Participantes

Se reclutaron participantes de cuatro grupos de actores relevantes para el monitoreo y la evaluación en el sistema educativo colombiano: Responsables de la formulación de políticas (autoridades educativas nacionales y subnacionales), investigadores, personal de ONG y organizaciones multilaterales, y maestras (consulte la sección anterior, [El marco HOLAS](#)). Identificamos a los participantes potenciales en función de una revisión documental, las recomendaciones de nuestro Comité Consultivo y a través de las redes de nuestro equipo. En el momento de seleccionar e invitar a los participantes, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios::

- Familiaridad y experiencia en el desarrollo, acceso y uso de los sistemas de monitoreo y evaluación del aprendizaje holístico en el sistema educativo colombiano.
- Experiencia trabajando con infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad, como niños refugiados y migrantes venezolanos y niños con discapacidad.
- Para los responsables de la formulación de políticas, estar trabajando actualmente o haberlo hecho en los últimos cinco años como funcionario público en el sistema educativo colombiano

Dado el énfasis del proyecto en la niñez migrante venezolana, nos enfocamos en las tres ciudades que reciben el mayor número de población migrante en el país: Bogotá, Barranquilla y San José de Cúcuta.⁶² Sin embargo, la difusión para el desarrollo del proyecto en Barranquilla no tuvo éxito, por lo que la información se recopiló en las dos ciudades restantes y a nivel nacional (cuando correspondía).

Con estos criterios, se identificaron participantes potenciales entre los responsables de la política, las ONG y los investigadores utilizando un enfoque de muestreo por conveniencia no probabilístico. Se contactó a un total de 104 personas, alcanzando una tasa de respuesta total del 34,6%, con una mayor tasa de respuesta entre los investigadores (53%) y una menor tasa para los responsables de las políticas públicas (30%). En el caso de las maestras, se contactaron una a una hasta que 10 (número mínimo) aceptaron participar. En total, 37 participantes aceptaron participar en el estudio, de los cuales 35 proporcionaron información tanto en la encuesta como en la entrevista⁶³ (Tabla 5). e estos 35, el 62,85% se identifican como mujeres (N=22), y el 63,89% están vinculados al sector público (N = 23; incluye a todos los responsables de la política, maestras y dos investigadores). A lo largo del informe cuando hablamos de los docentes nos referimos a ellas como las maestras, debido a que todas las participantes fueron mujeres. En la Tabla 5, se puede encontrar información adicional sobre los participantes.

Tabla 5. Características de la muestra por actor, de acuerdo con el instrumento de recolección de información, los años de experiencia y la ubicación o nivel de acción.

Actor	Encuestas	Entrevistas	Años de experiencia en el sector educativo	Área geográfica o Nivel de acción
Investigadores	9	8	X=17.4 (SD=8.9)	75% (n=6) con sede en Bogotá

Responsables de la política	9	10	X=16,5 (DE=14)	60% (n=6) del nivel nacional 40% (n=4) del nivel regional (Bogotá o Cúcuta) 70% (n=7) actualmente en el cargo El 30% (n=3) en los últimos cinco años dejó el cargo
Miembros de ONG	8	7	X=10.5 (SD=5.7)	86% (n=6) Organizaciones internacionales
Maestras	11	11	X=17.8 (SD=8.5)	14% (n=1) ONG colombiana
Total	37	36		

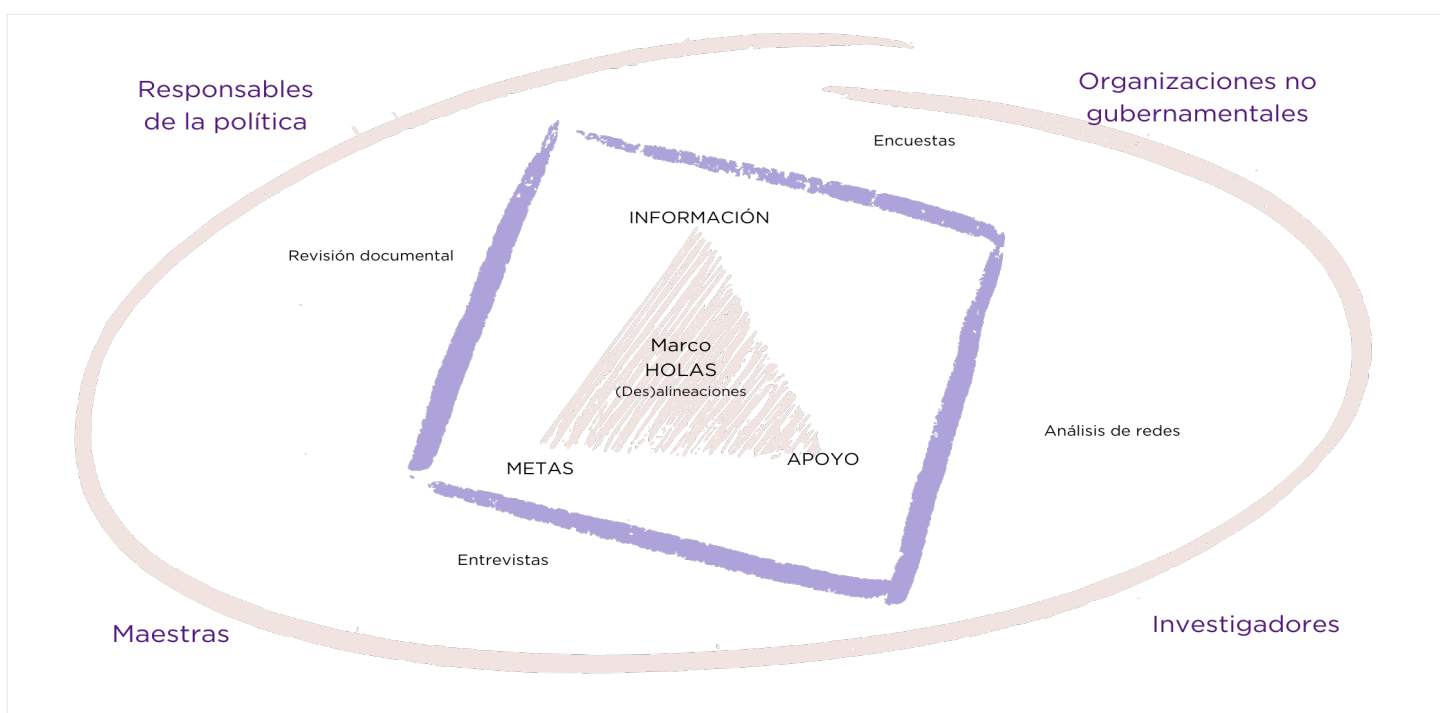


Figura 10 – Esquema del modelo para la recolección de información

El estudio se guió por los tres elementos generales del marco HOLAS: información, metas y apoyo. Se utilizaron cuatro componentes metodológicos (encuestas, entrevistas, revisión documental y análisis de redes) para explorar las percepciones y experiencias de los participantes sobre estos elementos. Se recopiló información de cuatro grupos de informantes clave: responsables de la política, miembros de ONG, investigadores y maestras.

Diseño

Se utilizó un diseño secuencial mixto QUAN -> QUAL⁶⁴ en el que se recolectó información cuantitativa a través de encuestas en línea. Posteriormente, los participantes ampliaron sus percepciones y experiencias a través de entrevistas cualitativas en profundidad. Al mismo tiempo, el equipo llevó a cabo una revisión documental. Los datos cuantitativos y cualitativos buscaron complementarse entre sí y ofrecer una visión más completa del sistema que la que se podía obtener utilizando uno u otro método por sí solo. Este enfoque integral permite

considerar aspectos estructurales (como la normatividad o la estructura de las relaciones), así como la creación de significados y explicaciones de las acciones y puntos de vista de los participantes. La figura 10 muestra el modelo de trabajo que se utilizó para recopilar información. En esta imagen se pueden ver los tipos de actores involucrados, los componentes metodológicos del estudio y las principales categorías del marco de diagnóstico de la investigación para la mejora de los sistemas de educación (RISE) y la integración del enfoque sistémico para mejores resultados educativos (SABER).

Instrumentos

Encuesta

Las encuestas diseñadas para recopilar datos cuantitativos contenían preguntas demográficas para identificar la experiencia laboral de los participantes en los sistemas de monitoreo y evaluación en los respectivos sistemas educativos. Además, las encuestas contenían preguntas relacionadas con los elementos y subelementos del marco HOLAS, entre ellos: 1) familiaridad con las evaluaciones nacionales y subnacionales y las estrategias de monitoreo; 2) percepciones sobre los propósitos de la recolección de datos con estas herramientas nacionales y subnacionales; 3) formas de acceder a una variedad de tipos de información sobre los resultados del aprendizaje holístico; 4) usos de la información sobre los resultados del aprendizaje holístico; y 5) la comunicación y el intercambio de información sobre los resultados del aprendizaje holístico. Las evaluaciones nacionales y subnacionales específicas sobre las que se preguntó a los participantes fueron elegidas porque son ampliamente reconocidas en Colombia:

- SABER: Evaluación nacional diseñada y administrada anualmente por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
- SER: Evaluación diseñada y administrada por la Secretaría de Educación de Bogotá. La última administración fue en 2015.
- Evaluación anual del desempeño (EAD): Evaluación del desempeño docente en instituciones educativas públicas.
- Evaluar para avanzar (EPA): Estrategia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que ofrece herramientas a los docentes para el apoyo y acompañamiento en el aprendizaje, monitoreo y fortalecimiento del sistema educativo.

También buscamos identificar otras evaluaciones y datos sobre el aprendizaje holístico, desde evaluaciones en el aula hasta estudios de investigación, sistemas de información o herramientas de monitoreo de programas, que los participantes habían utilizado. Cada participante podía informar de otros cinco instrumentos que hubiera utilizado en los últimos cinco años - con diversos fines - y se formularon las mismas preguntas que para las evaluaciones nacionales. (En lo sucesivo nos referiremos a estas evaluaciones como “otras evaluaciones”). La sección final de la encuesta se centró en el elemento de “Apoyo” de HOLAS (consulte la sección anterior, [El marco HOLAS](#)) y solo se preguntó a aquellos que estaban familiarizados con las evaluaciones en el aula. Evaluamos la percepción de las partes interesadas sobre la calidad y la utilidad de varios materiales para apoyar el uso de las evaluaciones de competencias académicas, sociales y emocionales en el aula por parte de los proveedores de primera línea.

Dadas las diferencias en la forma en que los diferentes actores desarrollan, utilizan y comparten

información sobre los resultados del aprendizaje holístico, las encuestas se adaptaron a cada actor e incluyeron un número diferente de preguntas y opciones de respuesta. En la Tabla 6, se muestran las secciones de la encuesta y una estimación del número de preguntas por actor. La encuesta también se diseñó para ser flexible, de modo que el número total de preguntas respondidas dependía, en varios casos, del número de respuestas proporcionadas en las secciones anteriores (formato condicional). Por ejemplo, a los participantes que indicaron estar familiarizados con dos evaluaciones nacionales (SABER y SER) se les pidió que respondieran preguntas específicas sobre cada evaluación (o no, si el participante no estaba familiarizado).

Tabla 6. Número de preguntas en cada sección de la encuesta, por grupo de partes interesadas

Aspecto	Responsables de la política	NGO	Investigadores	Maestras
Datos demográficos y experiencia	21	27	25	18
Familiaridad con las evaluaciones nacionales	1	1	1	2
Objetivo/finalidad de las evaluaciones nacionales	1	N/A	N/A	N/A
Accesibilidad y uso de las evaluaciones y materiales relacionados	7	13	11	N/A
Otras evaluaciones*	5	4	4	3
Apoyo: materiales para la evaluación en el aula	46	56	52	23
Total**	46	56	52	23

*Número de preguntas para cada evaluación reportada. Si no se informaba de ninguna otra evaluación, esta sección no se desplegaba.

** Corresponde al número mínimo de preguntas en total si el participante informó estar familiarizado con una sola evaluación del tipo "Otras evaluaciones".

El enlace para completar la encuesta estuvo disponible del 23 de febrero al 8 de agosto de 2023; los participantes tardaron entre 20 y 40 minutos en completarla, dependiendo de la cantidad de evaluaciones con las que informaron estar familiarizados. Los investigadores, los responsables de la política y el personal de las ONG completaron la encuesta de forma independiente, mientras que en el caso de las maestras, las preguntas de la encuesta se completaron con los miembros del equipo en el momento de la entrevista.

Entrevista semiestructurada

Para este estudio, el equipo diseñó una entrevista en profundidad que incluyó los subelementos y temas de HOLAS presentados en la Figura 11. Cada subelemento incluía preguntas estándar que podían ser seleccionadas, modificadas o complementadas de acuerdo con la información proporcionada por el participante.

Antes de la entrevista, los entrevistadores revisaron las respuestas de los participantes a la

encuesta en línea y las utilizaron para preparar la siguiente fase cualitativa. Específicamente, el entrevistador seleccionó una de las evaluaciones, herramientas, mediciones o conjuntos de datos con los que el participante dijo estar más familiarizado en la encuesta para proponerla como la “medida central” de la entrevista. Al seleccionar la medida central, los entrevistadores buscaron contar, entre todos los participantes, con una variedad de:

- Evaluaciones nacionales frente a otras evaluaciones
- Dentro de las otras evaluaciones, las evaluaciones que el entrevistado diseñó frente a aquellas a las que accedió pero que fueron diseñadas o dirigidas por otros
- Resultados de aprendizaje académico vs. resultados de aprendizaje social y emocional y resultados de calidad estructural y de proceso
- Herramientas o evaluaciones en la educación inicial frente a la educación primaria y secundaria

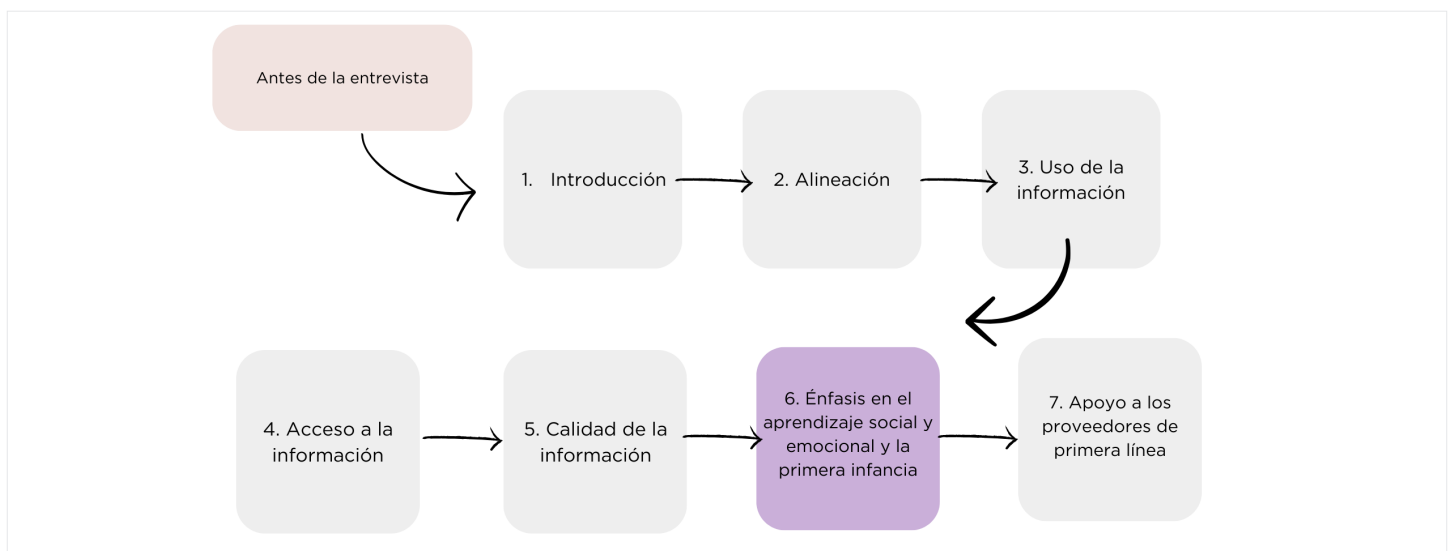


Figura 11 — Secciones de entrevistas semiestructuradas para los diferentes actores

Componentes temáticos discutidos con las partes interesadas durante la entrevista. Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presentan los propósitos de cada una de las secciones que siguieron a la introducción durante la entrevista:

- **Alineación:** Tratamos de identificar las percepciones sobre cómo la evaluación central seleccionada se relaciona con los principales objetivos del sector educativo, tal como se describen en los estándares, marcos o planes de estudio nacionales. Por ejemplo, si la evaluación está diseñada para capturar información sobre las habilidades de lectura y escritura de los niños, ¿hasta qué punto cree el entrevistado que captura las habilidades de los estándares nacionales? También se buscó identificar a qué se atribuye la alineación o desalineación identificada
- **Uso de la información:** Buscamos recopilar información sobre cómo el entrevistado ha utilizado la evaluación central o los datos, la facilidad o dificultad para usarlos, las razones para hacerlo y qué apoyos podrían favorecer un mejor uso.

- **Acceso a la información:** Se buscó identificar si los participantes buscaban datos de las evaluaciones educativas generadas por otros, cómo accedían a ellos o a evaluaciones o materiales para el análisis, así como las barreras y facilitadores para compartir dicha información.
- **Calidad de la información:** Se buscó identificar los procedimientos para fortalecer las capacidades de recolección, análisis y difusión de información de alta calidad. Nos centramos especialmente en los procesos de evaluación justos y en la inclusión equitativa de Infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad.
- **Enfoque en el aprendizaje social y emocional y la primera infancia:** Esta sección era opcional y se proponía a aquellas personas que indicaron estar familiarizadas con las herramientas en estas áreas. Se buscó identificar la percepción sobre cómo se ha utilizado la información en estas áreas y cómo se podría mejorar este uso.
- **Apoyo a los proveedores de primera línea:** Buscamos identificar estrategias o actividades que se utilizan o recomiendan para fortalecer la capacidad de los proveedores de primera línea [p. ej., maestros y rectores] para generar y utilizar evaluaciones y comunicar evidencia de manera efectiva a los proveedores de primera línea.

Las entrevistas se realizaron del 16 de marzo al 20 de agosto de 2023; en todos los casos se llevaron a cabo a través de Zoom, con una duración promedio de una hora y 15 minutos (mín. 45 minutos, máx. 118 minutos). Fueron grabadas en audio y video generados en Zoom para su posterior transcripción y análisis.

Procedimiento

Los protocolos de encuesta y entrevista semiestructurada se desarrollaron secuencialmente en cuatro conjuntos y se adaptaron a (a) investigadores (diciembre - enero de 2023); b) los responsables de la política, es decir, los funcionarios actuales y anteriores a nivel nacional y subnacional (enero - febrero de 2023); c) miembros de ONG y organizaciones multilaterales (marzo-abril de 2023); y d) maestras (abril - mayo de 2023). Cada instrumento fue diseñado inicialmente en inglés y traducido al español por uno de los miembros del equipo. Posteriormente, otros dos miembros llevaron a cabo dos revisiones secuenciales para garantizar que la traducción conservara el significado original y se ajustara a las particularidades lingüísticas de Colombia y Perú. Tanto las encuestas como las entrevistas se programaron en Kobo Toolbox; el protocolo de entrevistas en línea de Kobo sirvió como guía más que como herramienta para la recolección de datos.

Cuatro miembros del equipo - de Colombia, Argentina y Perú- cuya lengua materna es el español, realizaron las entrevistas. La líder del componente cualitativo del estudio brindó capacitación en febrero de 2023, e incluyó juegos de roles y retroalimentación específica para garantizar el cumplimiento de los propósitos de cada componente de la entrevista (Figura 11) e instrucciones sobre la gestión de las grabaciones para su correcto archivo y transcripción. Se elaboró un manual de entrevistas semiestructuradas para acompañar la capacitación, que se convirtió en el principal documento de referencia. La capacitación se diseñó con base en el protocolo de entrevista para investigadores y se adaptó para los demás actores en función de las situaciones específicas que surgieron y fueron discutidas durante las reuniones semanales del equipo.

Una vez realizada la entrevista, se procedió al almacenamiento y transcripción de los archivos de audio y vídeo. La transcripción se realizó a partir del audio y los videos se utilizaron solo para aclarar aspectos ambiguos. Se generó una primera transcripción automática utilizando sonix.ai software⁶⁵ que fue revisada y ajustada por el miembro del equipo que realizó esa entrevista (en la mayoría de los casos). Un asistente de investigación se unió al equipo para apoyar esta actividad. A continuación, se realizó una transcripción desnaturalizada. Este tipo de transcripción no es una reproducción exacta del discurso del hablante sino que omite las repeticiones, los tartamudeos, las interjecciones o las expresiones irrelevantes, como las muletillas. Así, la estructura gramatical se ajusta para que sea más fácil entender el significado del hablante⁶⁶. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad, incluso con secciones que, a primera vista, parecían irrelevantes para la fase de análisis. Los investigadores pudieron realizar notas a la transcripción para resaltar los aspectos que consideraban relevantes para comprender su contenido. Se generó un diccionario que incluía términos comunes -como las abreviaturas de organizaciones o pruebas y herramientas- que facilitaban la traducción automática. Para garantizar la exactitud, las transcripciones se compararon con las grabaciones de audio, prestando especial atención al idioma y los acentos específicos de cada país y al uso de acrónimos poco comunes o términos específicos del ámbito del seguimiento y la evaluación de la educación. .

Una vez que se revisaron y aprobaron las transcripciones, se procedió a la codificación con el software MAXQDA 2022⁶⁷ Dos miembros del equipo colombiano se encargaron de codificar las entrevistas de dos grupos de actores cada uno. Estos investigadores participaron en las entrevistas, transcripciones, codificación y análisis por subelementos de los actores asignados. Esta forma de trabajo se consideró adecuada para promover la familiaridad con los datos. Para contrarrestar posibles sesgos de interpretación, los análisis se llevaron a cabo de forma iterativa ⁶⁸ Además, los informes preliminares fueron traducidos al inglés y discutidos con diferentes miembros del equipo que también participaron en las entrevistas tanto en Perú como en Colombia, así como con los investigadores principales del proyecto. En la medida en que todos los miembros del proyecto estaban familiarizados con las entrevistas y las transcripciones, se ofrecieron puntos de vista que les permitieron considerar interpretaciones alternativas y hacer explícitos los sesgos personales.

Paralelamente a las encuestas y entrevistas, los miembros del equipo realizaron una revisión documental centrada en la estructura de monitoreo y evaluación en el sistema educativo colombiano. Durante la puesta en marcha del proyecto, los miembros del equipo realizaron un mapeo inicial de organizaciones, partes interesadas y documentos relacionados con el aprendizaje holístico en Colombia, haciendo énfasis en la equidad, la diversidad y la inclusión. Posteriormente, se incluyeron documentos adicionales basados en las recomendaciones de los miembros del Comité Consultivo y en un examen de los documentos pertinentes señalados por los participantes en las entrevistas. La sección resultante "[Un panorama general del sistema educativo colombiano: el monitoreo y la evaluación de los resultados del aprendizaje holístico y el enfoque en las infancias en contextos de marginación](#)" revisa la Constitución, las leyes, los decretos y las resoluciones colombianas. El equipo discutió esta síntesis en mesas de trabajo que permitieron conectar la revisión con los resultados cuantitativos y cualitativos.

Estrategia de análisis

Estrategia de análisis de datos cuantitativos

Análisis de estadísticos descriptivos: Inicialmente, los conjuntos de datos se descargaron de la plataforma Kobo Toolbox y se exportaron en formato Excel, acompañados de un formato de encuesta XML que servía como diccionario de datos y proporcionaba etiquetas para las respuestas de la encuesta. Este proceso se aplicó de manera uniforme a cada encuesta de acuerdo con el grupo de partes interesadas. Posteriormente, los conjuntos de datos se importaron al software R⁶⁹ para armonizarlos y fusionarlos en un conjunto unificado.

Durante la fase de procesamiento, se utilizó el conjunto de paquetes tidyverse.⁷⁰ Los diccionarios se aplicaron individualmente a cada encuesta antes de agregarlos. Dado el carácter descriptivo del análisis, se elaboraron cuadros sinópticos de los datos demográficos y las respuestas a las distintas preguntas de la encuesta, que se organizaron de acuerdo con los elementos y subelementos del marco HOLAS (consulte la sección anterior, [El marco HOLAS](#)). En general, las tablas contienen frecuencias relativas de la respuesta de cada actor (responsables de la política, ONG, investigadores y maestras).

Dada la naturaleza flexible de la encuesta y las diferencias entre las preguntas y las opciones de respuesta para los diferentes actores, ofrecemos cuatro aclaraciones para ayudar a la interpretación de los resultados. Estas aclaraciones se describen en más detalle en el informe cuantitativo, disponible previa solicitud. (consulte la sección a continuación, [Resultados por subelemento del informe de diagnóstico de los sistemas](#), para obtener detalles de información de contacto). En primer lugar, el acceso de los participantes a algunas preguntas dependía de las respuestas a preguntas anteriores. Por ejemplo, si una persona dijo: “No estoy familiarizado con esta evaluación”, no respondió a las preguntas posteriores sobre esa evaluación. Por lo tanto, el número de personas que respondieron preguntas sobre esa evaluación puede ser menor que la muestra reportada para cada actor y para el número total de encuestados.

En segundo lugar, dada la variedad de herramientas o evaluaciones enumeradas por los participantes, agrupamos el contenido de las evaluaciones utilizando las categorías de la Tabla 7.

Tabla 7. Categorías utilizadas para analizar el contenido de las evaluaciones/herramientas mencionadas por los participantes

Contenido	Definición
Aprendizaje holístico	Evaluaciones o herramientas diseñadas para evaluar la naturaleza dinámica e interrelacionada del desarrollo humano en una variedad de dominios, incluidos el académico, social, emocional, cognitivo, físico y otros (como el espiritual y cultural)
Aprendizaje académico	Evaluaciones diseñadas para medir el logro de los niños en conocimientos, competencias o habilidades que los sistemas educativos tradicionalmente han enfatizado explícitamente como esenciales. Algunos ejemplos son las evaluaciones de las habilidades de lectura y escritura o aritmética de los niños.

Aprendizaje social y emocional	Evaluaciones diseñadas para medir el conocimiento, las actitudes, los comportamientos, las competencias, las habilidades o el bienestar social y emocional de los niños (consulte la sección a continuación, Apéndice 1: Glosario de términos, Definición de aprendizaje social y emocional). Algunos ejemplos de esta categoría son las evaluaciones de la conciencia emocional o de la autorregulación de los niños.
Calidad del Proceso - nivel del entorno (aula/institución)	Evaluaciones o herramientas diseñadas para medir los procesos sociales (p. ej., relaciones, normas, participación en actividades) dentro de un entorno, como una escuela o un salón de clases. Algunos ejemplos son las evaluaciones del clima escolar o de la violencia en la comunidad.
Calidad Estructural - nivel del entorno (aula/institución)	Evaluaciones o herramientas diseñadas para medir los recursos (humanos, físicos, económicos, temporales) o la organización de los recursos (sociales, físicos, económicos, temporales) dentro de un entorno, como una escuela o un aula. Algunos ejemplos son las evaluaciones de la infraestructura escolar, la asistencia de estudiantes o profesores y la proporción de alumnos por profesor.
Competencias y prácticas pedagógicas de los docentes	Evaluaciones diseñadas para identificar el conocimiento, las técnicas, las estrategias y los enfoques que los maestros utilizan para facilitar el aprendizaje académico o social y emocional de los niños. Algunos ejemplos son las evaluaciones del conocimiento de los docentes sobre el contenido curricular o las estrategias de enseñanza de los docentes (como las prácticas docentes personalizadas).
Habilidades sociales y emocionales y bienestar de los docentes	Evaluaciones o herramientas diseñadas para capturar el conocimiento social y emocional, las actitudes, los comportamientos, las competencias, las habilidades y el bienestar de los maestros. Algunos ejemplos son las evaluaciones de la regulación de las emociones o el agotamiento de los docentes.
Otro	Evaluaciones, herramientas o esfuerzos de M&E cuyo contenido no puede describirse en las categorías anteriores. Algunos ejemplos son los sistemas de monitoreo y evaluación que abarcan la matrícula, la recepción de servicios del Estado o el desempeño o las competencias de los directores, entre otros.

En tercer lugar, en algunas de las preguntas de la encuesta se pedía a los participantes que informaran sobre los actores con quienes compartían información y las instituciones con las que trabajaban para elaborar evaluaciones y recopilar datos. Estas preguntas abiertas dieron lugar a una amplia variedad de respuestas que se clasificaron de la siguiente manera: instituciones académicas e investigadores, ONG, responsables de la política en el nivel regional o subnacional, responsables de la política en el nivel nacional, oficinas nacionales de estadística, comunidad educativa (por ejemplo, maestros, directores, cuidadores), organizaciones multilaterales (por ejemplo, UNICEF), sector privado, donantes y no identificables.

En cuarto y último lugar, al analizar los resultados de los diferentes actores, colapsamos algunas opciones de respuesta que tenían pequeñas diferencias de redacción; esto se hizo para armonizar la presentación de los resultados. Con estas decisiones y la organización de datos correspondiente, se utilizó el paquete gtsummary para crear tablas de resumen.⁷¹

Análisis de redes: Para explorar las relaciones y los esfuerzos colaborativos entre los diferentes tipos de actores en cada país, se realizó un análisis de redes. El análisis de redes se basó en el marco del capital social, que asume que las relaciones entre las diferentes partes están mediadas por el acceso a los recursos, que, en este caso, incluyen ítems, evaluaciones, resultados de evaluaciones y diferentes tipos de informes, entre otros.

Para este componente, se emplearon los mismos datos y categorizaciones mencionados anteriormente; los análisis se realizaron utilizando los paquetes tidygraph⁷² y ggraph⁷³ de R.⁷⁴ Es importante señalar que estos análisis son puramente descriptivos; no utilizan estadística inferencial. Para establecer las redes de colaboración, se prestó especial atención a las afiliaciones institucionales reportadas por los participantes en la encuesta; respuestas a preguntas sobre el acceso a la información sobre las evaluaciones del aprendizaje holístico y su difusión; y las actividades de colaboración en materia de seguimiento y evaluación comunicadas por los diferentes actores. A partir de estas preguntas y estrategias analíticas, identificamos: la fuerza de las conexiones de red; posibles actores centrales en el flujo de información en el sistema y posibles brechas o puentes más débiles en la conexión entre actores en el flujo de información o trabajo conjunto. Este informe está disponible a solicitud de nuestros lectores.

Estrategia de análisis de datos cualitativos

En este estudio, se utilizaron métodos cualitativos de análisis de contenido, relevantes cuando se dispone de datos verbales, simbólicos o comunicativos. Este método analítico se puede utilizar para establecer conclusiones a través de la interpretación e inferencias sobre expresiones originales.⁷⁵ En concreto, se realizó un análisis de contenido convencional, tomando como unidad de análisis los enunciados de los participantes, el cual posibilita retener el significado original de los enunciados.⁷⁶ Al mismo tiempo, se llevó a cabo un análisis orientado a variables utilizando un enfoque de casos cruzados.⁷⁷ En este enfoque, se utilizan variables comunes, en este caso, los subelementos del marco HOLAS, para describir y explicar lo que está sucediendo en todos los casos. En la primera fase del análisis, cada participante constituyó un caso. En la segunda fase, los participantes se agruparon según el tipo de actor al que representaban; por lo tanto, cada grupo de actores (responsables de la política, investigadores, miembros de ONG y maestras) se consideró un caso. Posteriormente, se realizaron análisis por variables (subelementos) en torno a las cuales se organizó la presentación de los resultados. Los resultados cualitativos por actor están disponibles a pedido.

Derivamos deductivamente las categorías de análisis del marco HOLAS, e incluimos la opción de categoría “Otros” para identificar elementos emergentes. Refinamos iterativamente el sistema de codificación para reflejar con mayor precisión el contenido de las entrevistas a medida que se recopilaban los datos. También revisamos el sistema de codificación inicial - después de debatirlo con el Comité Consultivo en mayo de 2023 - para promover su claridad y coherencia. La codificación de cada enunciado incluyó dos componentes: 1) el tipo de evaluación a la que se refiere el enunciado, y 2) el tema o contenido del enunciado realizado, de acuerdo con las categorías que se muestran a continuación (Tabla 8).

En la sección Resultados por subelemento se presenta la definición de cada subelemento y los criterios para asignar un fragmento a la categoría indicada (consulte la sección a continuación, [Resultados por subelemento del informe de diagnóstico de los sistemas](#)). Utilizamos el software de análisis cualitativo MAXQDA 2022⁷⁸ para todo el proceso de codificación.

Tabla 8. Categorías relacionadas con el tipo de evaluación/herramienta mencionada por el participante

Category	Subcategory	Code	Examples
Tipo de evaluación/ herramienta	Monitoreo	M	Prueba SABER test
	Evaluación sumativa	SE	Prueba SABER 11
	Evaluación formativa	FE	Evaluaciones en el aula
	Otro	O	SIMAT (Sistema de Matrícula de Estudiantes de Educación Básica y Media).
Nivel de la evaluación/ herramienta	Internacional	Int	Pisa, Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana
	Nacional	Nal	Prueba SABER
	Regional o local	Reg	SER
	Evaluación en el aula	Aula	
Contenido de la evaluación/ herramienta	Aprendizaje holístico	HL	IMCEIC (Instrumento de medición de la calidad de la educación inicial en Colombia), SABER 11
	Aprendizaje académico de los niños	AI	EGMA (Evaluación de Matemáticas de Primer Grado)
	Aprendizaje social y emocional de los niños	SEL	Evaluación de impacto de un programa de habilidades socioemocionales
	Calidad: proceso a nivel de entorno (aula/institución)	PQ	Encuesta de Clima y Victimización de Bogotá
	Calidad - Estructural a nivel de entorno (aula/institución)	SQ	IMCEIC
	Competencias y prácticas pedagógicas de los docentes	TP	
	Habilidades sociales y emocionales de los docentes	TSEL	
	Otro	O	SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media.)

Confiabilidad entre codificadores:

La organización e integración de los componentes cuantitativos y cualitativos se produjo a lo largo del estudio y se muestra en la Figura 12. Como se puede observar, los análisis cuantitativos y cualitativos se desarrollaron de forma independiente. Generamos informes separados para cada tipo de análisis, y luego hicimos meta-inferencias para integrar los

diferentes tipos de datos. En primer lugar, integramos y presentamos los resultados de los subelementos de HOLAS; Estos resultados por subelemento están disponibles en línea. A continuación, revisamos los resultados integrados en los subelementos de HOLAS con el fin de identificar (des)alineaciones entre los subelementos. Esta segunda etapa de integración dio lugar a las conclusiones y recomendaciones integradas, que se presentan a continuación.

Integration of quantitative and qualitative data

La organización e integración de los componentes cuantitativos y cualitativos se produjo a lo largo del estudio y se muestra en la Figura 12. Como se puede observar, los análisis cuantitativos y cualitativos se desarrollaron de forma independiente. Generamos informes separados para cada tipo de análisis, y luego hicimos meta-inferencias para integrar los diferentes tipos de datos. En primer lugar, integramos y presentamos los resultados de los subelementos de HOLAS; Estos resultados por subelemento están disponibles en línea. A continuación, revisamos los resultados integrados en los subelementos de HOLAS con el fin de identificar (des)alineaciones entre los subelementos. Esta segunda etapa de integración dio lugar a las conclusiones y recomendaciones integradas, que se presentan a continuación.

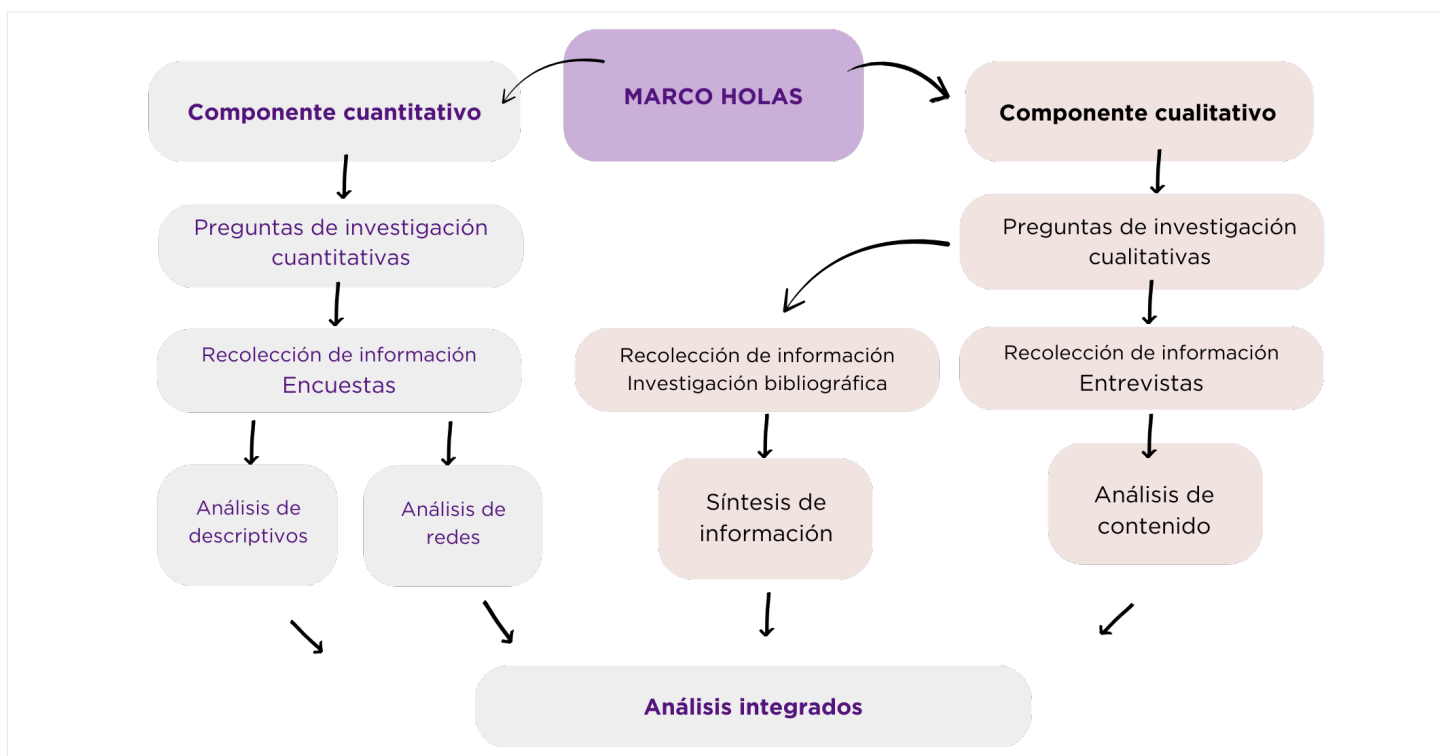


Figura 12 – Integración de los componentes cuantitativo y cualitativo en este estudio.

Los componentes cuantitativos y cualitativos del estudio abordaron distintas preguntas de investigación. Para cada componente, desarrollamos diferentes herramientas de recolección de datos: encuestas, revisión documental y entrevistas. Después de realizar análisis independientes, integramos la información al final del proceso.

Un panorama general del sistema educativo colombiano:

el monitoreo y la evaluación de los resultados del aprendizaje holístico y el enfoque en las infancias en contextos de marginación

Este documento tiene como propósito presentar un panorama general del aprendizaje holístico en el sistema educativo colombiano, del ecosistema de evaluación del país y del enfoque en las Infancias en Contextos de Marginación tanto en el sistema educativo como en la evaluación. El documento cuenta con cuatro apartados. En el primero, se expone la priorización del aprendizaje holístico y los principios básicos del sistema educativo. En el segundo, se describen las estructuras que apoyan tanto el sistema educativo como el ecosistema de evaluación. En la tercera parte, se analiza la inclusión de las infancias en contextos de marginación, en particular analizamos la inclusión de estudiantes migrantes, con discapacidad y pertenecientes a comunidades indígenas. En la cuarta parte, se hace un análisis del aprendizaje holístico y la equidad dentro de los sistemas de monitoreo y evaluación en Colombia. Adicionalmente, se incluye un apéndice con la información acerca del aprendizaje holístico en las diferentes evaluaciones que hacen parte del ecosistema de evaluación como una forma de ampliar la información que se da a lo largo del texto.

Los principios básicos del sistema educativo colombiano y la priorización del aprendizaje holístico

En este primer apartado, exponemos la priorización del aprendizaje holístico y los principios básicos del sistema educativo en Colombia. Para esto, es importante tener en cuenta que en este país, de acuerdo con la Constitución Política de 1991, la educación es:

Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley ⁷⁹

De acuerdo con la legislación vigente, la educación es además un derecho que debe garantizarse a niños, niñas y adolescentes sin discriminación por nacionalidad o situación migratoria, por raza o necesidades educativas especiales en preescolar, básica y media. Posterior a la Constitución, en 1994 se expidió la Ley General de Educación (Ley 115) la cual concibe a la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”⁸⁰ En esta ley se especifican al menos 13 fines de la educación en Colombia: :

- (i) el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de **formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.**
- (ii) La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- (iii) La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación [...]
- (v) La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- (vi) El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de **la diversidad étnica y cultural del país,** como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- (vii) El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones [...]
- (ix) El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- (x) La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. [...]
- (xiii) La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo ⁸¹

Este marco legal evidencia que en Colombia el término aprendizaje holístico, no es mencionado, no obstante se habla de aquel aprendizaje que trasciende las competencias académicas básicas. Por ejemplo, en la Ley General de Educación se incluye la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber como uno de los fines de la educación, pero va más allá pues tiene por objeto “el desarrollo integral de los educandos”⁸² a través de acciones tendientes a:

- (a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo;
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos⁸³

Como se observa en la siguiente cita, los objetivos de la educación básica primaria (1° a 5°) evidencian el interés de trascender la formación académica hacia el aprendizaje holístico:

El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico [...] El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana; [...] La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura [...] La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad

En comparación, la educación básica secundaria (6° a 9°) tiene como objetivos el desarrollo de la capacidad de comprender textos, de razonamiento lógico, dominio de los sistemas números, geométricos, métricos, lógicos, el avance en el conocimiento científico de fenómenos físicos, químicos y biológicos, relación entre teoría y práctica, tecnología moderna, historia nacional y mundial, entre otras.⁸⁴ De esta manera, se desvanece el énfasis en el desarrollo holístico en este nivel educativo* y aparecen, de manera transversal, la formación ética y moral en la educación media “a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores, y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional.”⁸⁵

En el marco del Plan Nacional del Desarrollo de Desarrollo expedido en 2023, 19 años después de la expedición de la Ley General de Educación aparece de manera explícita una referencia al aprendizaje holístico a través del énfasis en el ser, es decir más allá del saber que se veía en la normativa de 1994. En las bases del Plan Nacional de Desarrollo “Colombia Potencia Mundial de la Vida” se plantea una apuesta por una educación de calidad que incluye “educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural.”⁸⁶ Adicionalmente, se incluyó resignificar la jornada escolar con el fin de aumentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes a través de la estrategia de “formación integral que incorpore la cultura, el deporte, la recreación, la actividad física, las artes, la ciencia y la estrategia de Educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) en prácticas pedagógicas pertinentes al contexto”⁸⁷

La educación formal además de ser un derecho es también un servicio que debe prestarse en el territorio nacional. Este tipo de educación es “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”⁸⁸ La prestación de este servicio a nivel nacional se hace de manera descentralizada a través de las Secretarías de Educación (SED) las cuales ejercen la administración y dirección de los servicios educativos, en autonomía para responder a las necesidades educativas de las comunidades a las que sirven.⁸⁹

Estructuras para apoyar el monitoreo y la evaluación de la calidad educativa

En este apartado, se hace un recuento de los organismos nacionales, oficinas y estructuras territoriales que integran el ecosistema de evaluación como el Ministerio de Educación

* Según la Ley 115 (1994), artículo 23 los cursos obligatorios son: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana y lenguas extranjeras. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

Nacional y el ICFES. Adicionalmente, se incluyen los organismos internacionales encargados de ejecutar o acompañar el monitoreo de la calidad de la educación y que, en ocasiones, se convierten en actores clave en educación en emergencias. Se presentan también otros mecanismos de evaluación de la calidad de la educación como las evaluaciones de aula, las cuales representan el nivel micro y cotidiano de las instituciones educativas y se incluye la evaluación nacional de la calidad de la educación inicial que se constituye en un nivel educativo adicional a las mediciones desarrolladas por el ICFES que inician en 3°. A lo largo de este apartado, se plantea que la relación entre el ecosistema de evaluación, el nivel micro de las evaluaciones de aula y las mediciones de primera infancia podría constituirse en fuente de desalineación en el sistema. Además se argumenta que otra potencial fuente de desalineación es la diferencia en recursos financieros y técnicos entre las Secretarías de Educación a lo largo del país, las cual afecta sus posibilidades de apoyar el monitoreo y tomar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa.

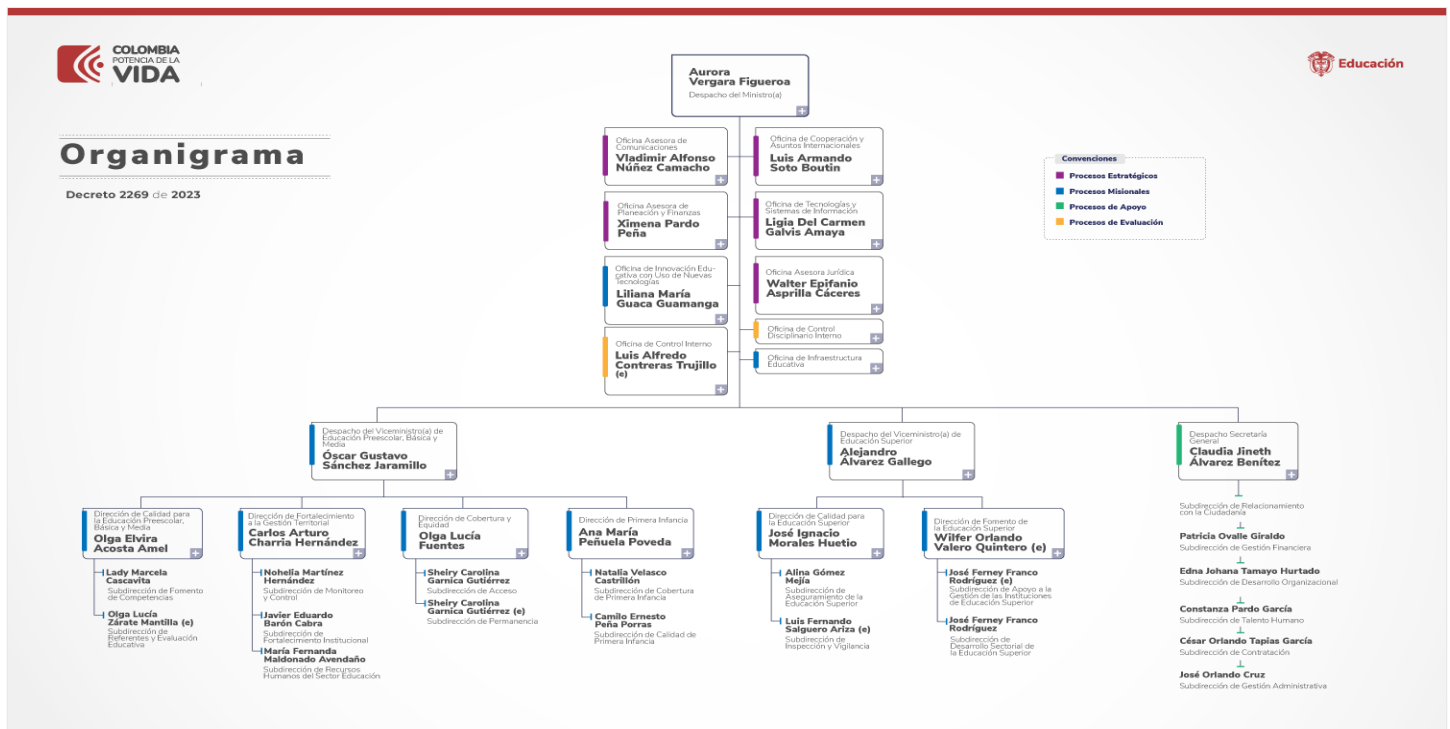


Figura 13 – Organigrama Ministerio de Educación Nacional de Colombia

El MEN está dividido en dos viceministerios principales. Uno es responsable de la educación preescolar, primaria y secundaria, mientras que el otro es responsable de la educación superior. Las direcciones de cada viceministerio cubren diferentes niveles educativos, procesos de calidad y gestión educativa. El cuadro anterior incluye los nombres de los responsables políticos y sus cargos en febrero de 2024.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Ministerio Nacional de Educación

El Ministerio de Educación Nacional tiene como misión:

Liderar la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas educativas, para cerrar las brechas que existen en la garantía del derecho a la educación, y en la prestación de un servicio educativo con calidad, esto en el marco de la atención integral que reconoce e integra la diferencia, los territorios y sus contextos, para permitir trayectorias educativas completas que impulsan el desarrollo integral de los individuos y la sociedad.⁹⁰

Para 2026 tiene como visión garantizar “el derecho fundamental a una educación que dignifica y transforma la vida, mediante políticas y proyectos educativos inclusivos, para superar las desigualdades sociales, potenciar los territorios, y aportar a la construcción de la paz”⁹¹

Como se evidencia en la Figura 13, el Ministerio es la cabeza del sector educativo y cuenta con dos viceministerios, nueve oficinas y una secretaría general. Además tiene varias entidades adscritas como: el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR); entidades vinculadas como: el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (ICFES), el Fondo de Fomento a la Educación Superior y organismos sectoriales de asesoría y coordinación como: el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Consejo Nacional de Acreditación, Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras, entre otros⁹²

De acuerdo con los documentos oficiales y la normativa, el Ministerio Nacional de Educación (MEN) tiene 10 objetivos. Para efectos de este documento incluimos los tres primeros relacionados con el mejoramiento de la calidad educativa a través de la evaluación: el primero es establecer políticas para proveer un acceso equitativo continuo y de permanencia a una educación de calidad. El segundo es diseñar estándares que definan la calidad educativa, asegurando formación en convivencia pacífica, participación democrática y aprecio por las diferencias para una cultura de derechos humanos. El tercero es garantizar un acceso sostenible a un sistema de educación pública de calidad en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior, promoviendo la inclusión y continuidad, entre otros.⁹³

Las funciones del MEN incluyen formular la política educativa nacional, regular y establecer criterios técnicos cualitativos y parámetros que contribuyan a mejorar el acceso, la calidad y la equidad en la educación para una atención integral en la primera infancia en todos los niveles y modalidades. Adicionalmente, dicta los estándares para la organización, criterios pedagógicos y directrices técnicas para la atención integral en la primera infancia y las diversas formas de prestación del servicio educativo.⁹⁴ A continuación, se describen sus dos viceministerios, con sus respectivas direcciones.

Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media

El Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media tiene dentro de sus funciones: formular, regular y apoyar la adopción de políticas, planes, programas y proyectos para la educación preescolar, primaria, media y técnica a nivel oficial, privado y de poblaciones minoritarias. Dirigir, coordinar y promover, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, la consolidación, el desarrollo y la ejecución de los componentes del sistema educativo en términos de cobertura, calidad, relevancia y eficiencia. Consolidar una política educativa diferencial de acuerdo con las etapas de desarrollo de los niños de 0 a 6 años, incorporando aprendizajes significativos, procesos educativos oportunos y relevantes para facilitar la articulación entre las modalidades de atención existentes, la transición al grado cero o transición y a la educación primaria. Coordinar y colaborar con otras entidades gubernamentales para garantizar un desarrollo integral y educativo en la primera infancia.⁹⁵ Este viceministerio cuenta con cuatro direcciones que se describen a continuación.

a. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

La primera Dirección es la de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, que tiene

como objetivos, entre otros, orientar y aprobar los referentes de calidad para los estudiantes, docentes e instituciones educativas. Presentar proyectos para mejorar la calidad educativa, establecer un sistema nacional de evaluación que responda a las necesidades del modelo para mejorar la calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria. Ofrecer orientación en el diseño y formulación de criterios de evaluación e implementación de programas y proyectos para la calidad educativa en la educación preescolar, primaria y secundaria. Definir estrategias de asistencia técnica para fortalecer la capacidad institucional de las SED en la implementación de la política de calidad educativa. Esta dirección, cuenta con dos subdirecciones que son fundamentales para entender cómo funciona el mejoramiento de la calidad de la educación y su relación con la evaluación.

i. Subdirección de Referentes de Evaluación de Calidad Educativa

La primera Subdirección de Referentes de Evaluación de Calidad Educativa tiene dentro de sus funciones formular, difundir, evaluar y actualizar periódicamente normas y directrices curriculares que promuevan la mejora de la calidad educativa y la adquisición de competencias básicas. Proporcionar asistencia técnica a las entidades territoriales para entender e integrar los estándares de calidad y sus directrices curriculares para la educación preescolar, primaria y secundaria dentro de la comunidad educativa. Apoyar el diseño, desarrollo y armonización de políticas de evaluación para estudiantes, profesores e instituciones para fortalecer el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. Coordinar con el ICFES la formulación y ejecución de políticas de evaluación para estudiantes, administradores, profesores y establecimientos educativos. Coordinar con entidades externas para el desarrollo, aplicación y procesamiento de evaluaciones para estudiantes, profesores e instituciones, y con Entidades Territoriales para el análisis, comprensión y uso de estos resultados⁹⁶ De hecho, esta subdirección es responsable de supervisar y coordinar la implementación de ‘Evaluar para Avanzar’ y Saber 3°, 5°, 7° y 9°, dos importantes proyectos de evaluación educativa implementados por el ICFES (consulte la sección a continuación, [Apéndice 3](#)).

ii. Subdirección de Fomento de Competencias

La segunda Subdirección de Fomento de Competencias tiene entre sus funciones desarrollar herramientas que promuevan la calidad educativa. Apoyar y promover el uso de medios (radio, televisión, redes sociales, entre otros) para mejorar la calidad educativa. Apoyar y promover estrategias y programas para la formación y capacitación de profesores y gestores educativos dentro del servicio de Secretarías de Educación. Establecer criterios para la adopción de programas y herramientas para la formación en servicio de profesores alineados con los requisitos sectoriales.⁹⁷

b. Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial

La segunda dirección del Viceministerio de Preescolar, Básica y Media es la de Fortalecimiento a la Gestión Territorial, la cual tiene como objetivo fortalecer la gestión de las SED mediante el diseño e implementación de políticas que les permitan prestar servicios educativos de manera efectiva. También apoya a las entidades territoriales en la gestión de recursos humanos dentro del sector, alineándose con las políticas nacionales para expandir la cobertura, mejorar la calidad, eficiencia y relevancia. Además, incluye la supervisión de la construcción de infraestructura escolar.⁹⁸

c. Dirección de Cobertura y Calidad

La tercera dirección es la de Cobertura y Calidad y es responsable de diseñar, formular y difundir políticas educativas nacionales dirigidas a poblaciones vulnerables con el objetivo de ampliar la cobertura, mejorar la calidad y aumentar la eficiencia de los servicios educativos. De acuerdo con los objetivos establecidos por el Plan Sectorial de Educación, las políticas de esta dirección reconocen la diversidad de condiciones étnicas, culturales, sociales y personales de la población. Además, se orienta a: fortalecer la capacidad de las Secretarías de educación para monitorear a los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios; identificar causas y proponer respuestas colaborativas con otros sectores para prevenir el abandono escolar según los diferentes contextos; y, apoyar la definición de estrategias que aseguren la permanencia y retención de los estudiantes en el sistema educativo, entre otras responsabilidades⁹⁹

d. Dirección de Primera Infancia

Finalmente, la Dirección de Primera Infancia tiene dentro de sus funciones guiar la implementación de políticas de educación de la primera infancia y promover su correcta implementación. También está encargada de diseñar estrategias, conjuntamente con otras entidades, que permitan el acceso de niños y niñas menores de 5 años a cuidados integrales de calidad. Además, debe coordinar con los sectores respectivos la garantía del acceso a nutrición integral, salud, cuidado, protección y educación temprana para todos los niños y niñas menores de cinco años a nivel nacional.¹⁰⁰

Viceministerio de Educación Superior

El segundo viceministerio es el de Educación Superior que, como su nombre lo indica, tiene como funciones formular, regular y adoptar políticas, planes, programas y proyectos relacionados con la educación superior. Además, promover estrategias que permitan el desarrollo de condiciones adecuadas para el ingreso de los estudiantes a la educación superior y su transición a la vida profesional, esforzándose por el acceso y la relevancia a lo largo del ciclo educativo.¹⁰¹

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación

La segunda entidad fundamental en el monitoreo y la evaluación de la calidad de la educación es el ICFES, una entidad asociada al Ministerio Nacional de Educación, constituida por el decreto ley 3156 de 1968. Desde su constitución hasta 2009, tuvo como propósito servir como su órgano auxiliar en lo que respecta a la inspección y supervisión de la educación superior, proporcionando asistencia técnica, financiera y administrativa a las universidades respetando su autonomía legal. Ofreció servicios para el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación superior, en línea con los requisitos del progreso armónico de la nación¹⁰² En 1968, el Instituto inició una prueba conocida como “Prueba Icfes” (actualmente Saber 11°) a solicitud de un grupo de universidades que necesitaban una evaluación para seleccionar a los estudiantes para sus programas de pregrado. Los exámenes estatales para la admisión a la educación superior se regularon en 1980¹⁰³ y en 1992 se volvieron obligatorios. El propósito de este examen era verificar niveles mínimos de aptitud y conocimiento para los futuros

estudiantes universitarios.

Entre 1990 y 1998 el Instituto aplicó por primera vez las Pruebas Saber para estudiantes de 3°, 5° y 9°, con ellas se introdujo la evaluación de competencias en el país. En 2009, mediante la ley 1324, el ICFES se transformó en una empresa social e industrial del Estado dentro del sector de Educación Nacional, una entidad pública nacional descentralizada de naturaleza especial, con personalidad jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, asociada al Ministerio Nacional de Educación.¹⁰⁴ Como se muestra en la Figura 14, el ICFES proporciona servicios de evaluación educativa en todos los niveles (desde 3° grado hasta la educación superior) y realiza investigaciones sobre los factores que afectan la calidad educativa, proporcionando información para mejorar el sector educativo.¹⁰⁵

De acuerdo con la ley 1324, el Icfes tiene la tarea de:

I) Establecer metodologías que guíen la evaluación de la calidad de la educación. II) Desarrollar la base teórica, diseñar, crear y aplicar herramientas de evaluación para la calidad de la educación dirigidas a estudiantes en los niveles de educación básica, media y superior, siguiendo las directrices definidas por el Ministerio Nacional de Educación para este fin. III) Diseñar, implementar, gestionar y mantener actualizadas bases de datos con los resultados de las pruebas y factores asociados, siguiendo prácticas aceptadas internacionalmente. IV) Organizar y gestionar el banco de pruebas y preguntas, categorizado por niveles educativos y programas, que serán de naturaleza confidencial. V) Diseñar, implementar y supervisar el procesamiento de información, la producción y difusión de resultados de evaluaciones, basados en las necesidades identificadas en cada nivel educativo. VI) Brindar asistencia técnica al Ministerio Nacional de Educación y a las Secretarías de Educación en asuntos relacionados con la evaluación de la calidad de la educación dentro de su jurisdicción. VII) Realizar investigaciones cuantitativas y cualitativas en el campo de la evaluación de la calidad educativa. VIII) Promover y fortalecer la cultura de evaluación mediante la difusión de los resultados de análisis y la realización de actividades de capacitación en áreas de su competencia a nivel local, regional y nacional. IX) Desarrollar la base teórica, diseñar, crear y aplicar herramientas de evaluación complementarias según lo soliciten entidades oficiales o privadas. X) Fomentar la participación del país en programas y proyectos internacionales relacionados con la evaluación y establecer relaciones de cooperación con organizaciones homólogas ubicadas en otros países o regiones. XI) Definir y recaudar tarifas correspondientes a los costos de los servicios prestados en relación con las funciones delineadas para el ICFES. XII) Participar en el diseño, implementación y orientación del sistema de evaluación de la calidad de la educación en diversos niveles¹⁰⁶

Durante las últimas décadas, el ICFES ha creado un ecosistema de evaluación que integra pruebas nacionales e internacionales desde el tercer grado (educación primaria) hasta la educación superior: Saber 3°, 5°, 7° y 9°, Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro.¹⁰⁷ In 2022 se estableció la estrategia Evaluar para Avanzar, con un diseño de evaluación formativa para ayudar a educadores e instituciones educativas a monitorear y evaluar el progreso de un estudiante durante su paso por el sistema educativo. Las evaluaciones internacionales como PISA, TALIS, ICCS y ERCE son parte de este ecosistema. Como se muestra en la Figura 14 y en el Apéndice 3, todas estas conforman el Ecosistema Nacional de Evaluación con la información necesaria para representar las competencias académicas de los estudiantes y otros factores asociados con el aprendizaje. Por ejemplo, la participación de los padres, el ambiente escolar, habilidades sociales y emocionales, el clima escolar, entre otros.

Ahora bien, la medición de la calidad de la educación inicial y preescolar que se ha llevado a cabo en Colombia liderada por la Dirección de primera infancia del MEN ha estado desarticulada del ecosistema de evaluación en cabeza del ICFES. No obstante, el proyecto de medición incluido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2023 otorgó al ICFES la potestad para desarrollar y aplicar el instrumento para la evaluación en este nivel educativo. Se espera que esta disposición permita superar esta desarticulación entre la medición de la calidad de la educación inicial y el resto del ecosistema de evaluación¹⁰⁸ Ahora bien, las mediciones lideradas por el MEN en primera infancia se remontan al año 2015. En ese momento, se construyeron y validaron los primeros instrumentos provenientes de la adaptación de la herramienta MELQO (por sus siglas en inglés Measurement of Early Learning Quality Outcomes) a la política De Cero a Siempre. Luego de la realización de pre-pilotajes y pilotajes, en 2018 el MEN llevó a cabo la primera Medición de la Calidad de la Educación Inicial en Colombia (IMCEIC) en la modalidad institucional¹⁰⁹ en Unidades de Servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar¹¹⁰ y en 2021, en el grado transición en Instituciones educativas públicas.

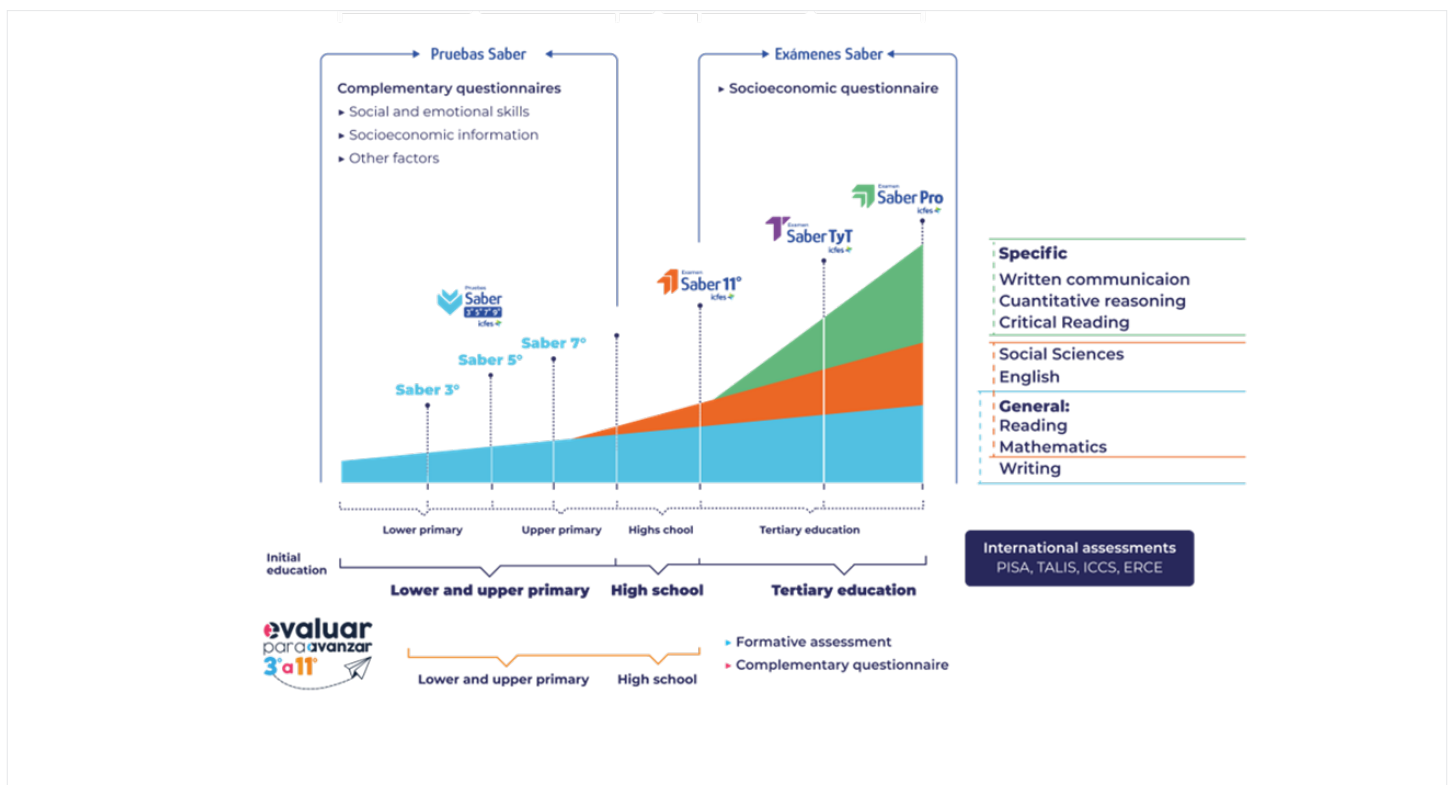


Figura 14 – Ecosistema de evaluación de la calidad en la educación

Esta figura incluye todas las pruebas del Ecosistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, desde el tercer grado hasta la enseñanza superior, la evaluación formativa “Evaluación para avanzar” desde la enseñanza básica hasta el bachillerato y todas las evaluaciones internacionales. La Figura también evidencia la importancia de los cuestionarios como el del aprendizaje socio emocional, socioeconómico y factores asociados. Fuente: Icfes (2023)

Secretarías de Educación

Las secretarías de educación deben administrar la educación en los municipios y departamentos, es decir, “organizar, ejecutar, vigilar y evaluar el servicio educativo; nombrar, remover, trasladar, sancionar, estimular, dar licencias y permisos a los docentes, directivos docentes y personal administrativo; orientar, asesorar y en general dirigir la educación en el municipio¹¹¹ Las secretarías, debido al diseño descentralizado del sistema, se constituyeron

como un actor central en la planificación, implementación y evaluación de políticas educativas a nivel local.

Aunque Colombia está compuesta por 1101 municipios, anidados en 32 departamentos, no todos los municipios están legalmente autorizados (o “certificados”) para definir y distribuir autónomamente sus recursos para la educación y definir una agenda de políticas públicas locales para el sistema educativo. En el sistema educativo hay 98 secretarías certificadas, lo que significa que las 32 secretarías departamentales supervisan las necesidades educativas de 1035 municipios y sólo 66 municipios lideran y supervisan la administración y organización de sus propios recursos.

Las secretarías son un actor fundamental por su rol en el mejoramiento de la calidad educativa. Sin embargo, las 98 secretarías varían en su diseño y en los recursos de los que disponen lo que genera diferencias en su capacidad de ejecutar planes de mejoramiento basados en los datos provenientes del ecosistema de evaluación.

Organismos internacionales

El ecosistema de evaluación colombiano incluye organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de las pruebas internacionales en las que Colombia participa. Por un lado, la OCDE realiza tres pruebas: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales (SSES) y Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Por el otro, la Unesco realiza el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE).

La OCDE “es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor [...] promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas”.¹¹² Colombia ha participado en las pruebas PISA de manera ininterrumpida desde 2006, lo cual representa la serie de datos proveniente de pruebas internacionales más completa en el país.¹¹³ La OCDE “ofrece asesoramiento específico a los gobiernos para que desarrollen políticas que mejoren las competencias de todos los miembros de la sociedad, y que garanticen que dichas competencias se usen de manera eficaz, a fin de promover un crecimiento incluyente en favor de trabajos y vidas mejores”.¹¹⁴ En el 2013, Colombia se convirtió en país miembro de la OCDE y como parte del proceso:

Ha realizado evaluaciones en profundidad de todas las áreas relevantes del trabajo de la Organización, incluyendo una revisión integral del sistema educativo, desde la primera infancia hasta la educación terciaria. El informe Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación en Colombia evalúa las políticas y prácticas de Colombia en relación con las mejores políticas y prácticas de la OCDE en el ámbito de la educación y las competencias. A tal fin, se evalúan cinco principios inherentes a los sistemas educativos sólidos: un enfoque centrado en la mejora de los resultados del aprendizaje, la equidad en las oportunidades educativas, la capacidad de recopilar y usar evidencia para fundamentar las políticas, la financiación eficaz de las reformas, así como el nivel de participación de todos los actores en el diseño y la aplicación de políticas¹¹⁵

La UNESCO “es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información”.¹¹⁶ En particular, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación

de la Calidad de la Educación (LLECE) “junto a la participación de 19 países, aporta al monitoreo de los avances en los aprendizajes de los estudiantes de la región y es el espacio de intercambio, colaboración e innovación para el ERCE”.¹¹⁷ El LLECE trabaja con la mayoría de los países de América Latina.

En evaluaciones que miden el logro de aprendizaje del estudiantado de educación primaria. Su experiencia en la implementación de estudios permite generar información relevante sobre el logro de aprendizaje y otros indicadores educativos, que dan cuenta de diversos aspectos relacionados con la calidad de la educación en un sentido integral y responde a los desafíos de la Agenda de Educación 2030¹¹⁸

Colombia ha participado desde 1997 en todas las ediciones del ERCE manteniendo así una continuidad en la información en un contexto latinoamericano¹¹⁹ Si bien la participación de Colombia en ERCE empezó antes esta prueba solo ha tenido 4 ciclos (PERCE en 1997, SERCE en 2006, TERCE en 2023 y ERCE en 2019), mientras que PISA se ha realizado 8, de de los cuales Colombia ha participado en 6 de ellos (2006, 2009, 2012, 2015, 2018 y 2022).

Institución educativas

Finalmente, dentro de las estructuras para apoyar el monitoreo y la evaluación de la calidad educativa encontramos a los colegios, los cuales juegan un rol fundamental en al menos dos sentidos. Por un lado, son los destinatarios y ejecutores de las políticas y mejoramiento educativo generados desde el nivel nacional hacia el local, es decir desde el Ministerio a las Secretarías. Y, por otro lado, es en ese nivel en el que se diseñan y aplican las evaluaciones de aula¹²⁰ De acuerdo con el decreto 1290 de 2009, es el tercer nivel de evaluación de los estudiantes después de las de los niveles internacional y nacional. En este nivel se establece que “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”¹²¹ Esta evaluación tiene cinco propósitos:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Como se verá en otros apartados de este documento, estas evaluaciones son fundamentales e incluso se alimentan de insumos que provienen del ICFES y del ecosistema mismo de evaluación. Sin embargo, la articulación entre las evaluaciones mencionadas del ecosistema y las evaluaciones de aula puede presentar retos que generen desalineaciones en cuanto a sus propósitos. Más allá de esto, las evaluaciones de aula son fundamentales para comprender el funcionamiento del sistema en la medida en que representan un componente fundamental del uso de los resultados y su relación con las prácticas pedagógicas.

La priorización de la equidad en los sistemas de monitoreo y de evaluación: inclusión de los estudiantes en contextos de marginación

De acuerdo con la Constitución Política, Colombia es un Estado social de derecho que “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural”.¹²² En términos de educación, la Constitución indica que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.¹²³ TA continuación, se describe las disposiciones específicas frente a comunidades étnicas, población con discapacidad¹²⁴ y migrantes y las directrices para cada una de estas poblaciones en el ecosistema nacional de evaluación. Adicionalmente, se incluye un apartado en el cual se describe brevemente el papel de organizaciones internacionales en la inclusión de infancias en contextos de marginación, especialmente, de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en Colombia.

Niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos

Desde 2018, Colombia ha recibido migrantes venezolanos o colombianos retornados en todo el territorio nacional. Para 2021, de acuerdo con Acnur¹²⁵ habían salido 4,6 millones de venezolanos de su país y para septiembre de 2023 se reportó que la cifra había ascendido a 7,7 millones de personas.¹²⁶ Colombia comparte 2000 kilómetros de frontera con Venezuela, siendo el país que mayor cantidad de migrantes venezolanos ha recibido desde que inició su crisis migratoria. Para el año 2023, según el Grupo Interagencial para los Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM) en Colombia había 2.894.593 personas venezolanas.¹²⁷ Del total de migrantes, el 36% son menores de 18 años (la mayoría de edad en Colombia)¹²⁸ lo cual impulsó la expedición de normativas y circulares para regular el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano.

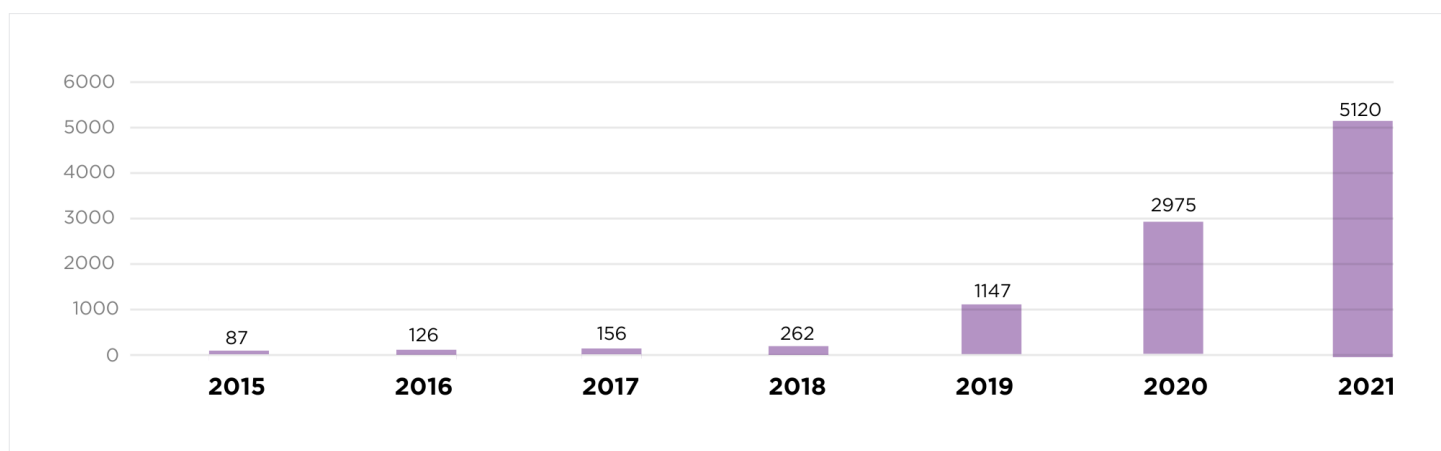


Figura 15 — Cantidad de estudiantes migrantes venezolanos que presentaron Saber 11° entre 2015 y 2021

Fuente: Observatorio Nacional de Migraciones (2021)

La gráfica anterior muestra el número de estudiantes migrantes venezolanos que se presentaron a Saber 11° entre 2015 y 2021, pasando de 87 en 2015 a 5120 en 2021.

La normativa ha cambiado a lo largo de los años, recogiendo aprendizajes y cambios acordados

con el contexto y los cambios en los flujos migratorios.* Por ejemplo, para aquellos estudiantes que no cuentan con un documento de regularización migratoria se les permite el acceso a los colegios y se les asigna un Número establecido por la Secretaría de Educación (NES), garantizando así el acceso al sistema educativo. Para el 2021, había 496.027 estudiantes migrantes en todo el sistema, que representa cerca del 5% del total de los estudiantes en el país¹²⁹ Para el mismo año, 5120 estudiantes migrantes venezolanos presentaron Saber 11°, como se observa en la Figura 15.

Así como ha aumentado la cantidad de estudiantes migrantes en el sistema educativo, se ha incrementado la cantidad de migrantes que presentan Exámenes de Estado como Saber 11°, Validación del Bachillerato, Saber Pro, Saber TyT y Pre Saber. Para regular este fenómeno, el ICFES ha expedido dos resoluciones. La primera es la Resolución 675 de 2019 por medio de la cual se reglamentó el proceso de inscripción a los exámenes:

Para el examen de validación del bachillerato, los nacionales venezolanos que no posean un documento válido de identificación podrán inscribirse y presentar el examen de validación del bachillerato con el documento de identidad venezolano. Para reclamar los resultados se deberá allegar cualquier documento, certificación o acto administrativo expedido por una autoridad colombiana o autoridad venezolana que permita inferir que se trata de la misma persona, entre estos, se encuentra la certificación que demuestre estar inscrito en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos en Colombia (RAMV) que expide Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (UNGRD), la que demuestre estar realizando trámites para la regularización migratoria y el Registro Consular que emite la República Bolivariana de Venezuela. La inscripción al examen y la aprobación del mismo tiene efectos exclusivos para efectos de la expedición del título de bachiller y no genera ningún estatus migratorio.

La remisión de estos documentos será requerida por el Icfes con posterioridad a la aplicación de la prueba y solamente a aquellos examinandos que hubieren aprobado el examen, a la dirección de correo electrónico reportada por el examinando en el momento de la inscripción. La publicación de los resultados y entrega del diploma se podrá hacer con posterioridad a la fecha oficial hasta tanto el Icfes verifique el envío de la documentación y la idoneidad de la misma.

El acta de grado y título de bachiller se expedirá con el Documento Nacional de Identificación (DNI) venezolano con el que se inscribió, sin perjuicio de que tales datos se puedan actualizar con un documento válido de identificación en Colombia cuando se posea el mismo.

El Permiso Especial de Permanencia (PEP) es documento suficiente para realizar la inscripción y presentación del examen, junto con la presentación de su DNI venezolano, sin la aplicación de lo señalado en este parágrafo.¹³⁰

La segunda es la Resolución 171 de 2023, que modificó la resolución 675 de 2019 y excluyó el Permiso Especial de Permanencia (PEP). En adelante la inscripción a los exámenes por parte de migrantes venezolanos como Saber 11°, Validación del Bachillerato, Saber Pro, Saber TyT y Pre Saber podría hacerse por medio del Permiso por Protección Temporal (PPT) expedido por Migración Colombia o por medio de la certificación de trámite de PPT o cualquier otro documento que con el mismo fin expida la Unidad Administrativa Especial de Migración Colombia.¹³¹

* Constitución Política de Colombia 1991, artículo 67 y Circulares conjuntas entre el Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia: no. 45 de 2015; no. 7 de 2016; no. 1 de 2017; y no. 16 de 2018.

Adicionalmente, para estudiantes inscritos con NES que vayan a presentar el Examen Saber 11° “podrán identificarse e ingresar al sitio de aplicación del examen presentando un documento de identificación con foto, entre los que se incluyen el carné estudiantil de la Institución Educativa que lo inscribió al examen, el DNI venezolano o algún otro documento emitido por una autoridad pública Colombiana.¹³² Estas medidas han permitido que los estudiantes migrantes venezolanos puedan acceder a los exámenes que componen el ecosistema de evaluación.

Niños, niñas y adolescentes con discapacidad

Como se indicó previamente, los estudiantes y personas con discapacidad cuentan con especial protección por parte del Estado colombiano. Frente a los derechos fundamentales de las personas con discapacidad se indica que “el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.¹³³ Adicionalmente, “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran¹³⁴

De acuerdo con la Ley General de Educación personas con limitaciones o capacidades excepcionales (personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales), son parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizan directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.¹³⁵

Para las personas con discapacidad, existe una normativa que obliga a las entidades a realizar ajustes razonables tanto para las evaluaciones de orden nacional como las de aula¹³⁶. En particular, hay un desarrollo de esa regulación en los Exámenes de Estado que realiza el ICFES y de la política de ajustes razonables que comprende:

El conjunto de medidas que permiten el acceso óptimo al examen a toda la población que lo presenta, eliminando las barreras que pueden surgir a partir de la interacción de los rasgos del examen y las características de los estudiantes. Estos ajustes se manifiestan en el diseño de exámenes con el propósito de brindar al estudiante, cuya discapacidad lo amerite, un cuadernillo alternativo que comprende una serie de modificaciones que responden a la flexibilización curricular de los contenidos evaluados a través de un enfoque diferencial.¹³⁷

Ahí se indica que:

El Icfes brindará a los examinandos con discapacidad el apoyo razonable que requieran el día del examen. Para que la Entidad establezca el tipo de apoyo requerido, el colegio, las Instituciones de Educación Superior (IES) o el examinando deberá reportar, detallar o soportar la información sobre la discapacidad durante la inscripción, en los términos y condiciones que señale el Icfes. La Entidad establecerá procedimientos especiales para verificar con el inscrito la información reportada.

PARÁGRAFO. El Icfes permitirá el ingreso y uso de los elementos pertenecientes a los examinandos con discapacidad que necesiten para la presentación del examen, siempre que no interfieran con las políticas de seguridad del Icfes¹³⁸

Adicionalmente, siguiendo la autodeterminación de las personas con discapacidad, el Icfes determinó que durante la inscripción los estudiantes que reporten alguna discapacidad diferente a la motriz podrán escoger: “(i) el tipo de examen a aplicar, ya sea que éste consista en el cuadernillo estándar o el cuadernillo con ajustes razonables para las personas con discapacidad; y (ii) la presentación o no de la prueba de inglés cuando se seleccione el cuadernillo con ajustes razonables para las personas con discapacidad”.¹³⁹ Esto aplica para todas las pruebas y exámenes que realiza el ICFES, para más detalle consultar el apéndice 3.

El Icfes contempla 12 tipos de discapacidad, las cuales tienen diferentes tipos de ajustes dependiendo de las necesidades¹⁴⁰

1. discapacidad intelectual-cognitiva
2. trastorno del espectro autista
3. discapacidad visual-ceguera
4. discapacidad visual-baja visión
5. discapacidad auditiva-usuario Lengua de Señas Colombiana (LSC)
6. discapacidad auditiva-usuario del castellano
7. sordoceguera
8. discapacidad física (movilidad)
9. discapacidad mental/psicosocial
10. trastorno de la voz y el habla
11. discapacidad sistémica
12. discapacidad múltiple

Niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas

La Constitución Política Colombiana reconoce la diversidad étnica del país y en diferentes normas toma medidas para su protección en inclusión. En particular, en torno a la educación, la Ley General tiene un capítulo específico para la educación de grupos étnicos. La educación en los grupos étnicos:

Está orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura¹⁴¹

En ese contexto, la etnoeducación se entiende como educación para:

grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.¹⁴²

Por ejemplo, en la educación de básica primaria incluye dentro de sus objetivos “desarrollar las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”¹⁴³

En los exámenes que realiza el ICFES los estudiantes que sean reportados durante el

proceso de inscripción “como miembros de comunidades indígenas o de grupos étnicos podrán escoger entre presentar el cuadernillo estándar, que contiene la prueba Inglés, o el cuadernillo para miembros de comunidades indígenas o de grupos étnicos, sin la prueba Inglés¹⁴⁴ (consulte la sección a continuación, [Apéndice 3](#)). En particular, para el Examen Saber 11° en 2019 se reconoció que los miembros de comunidades indígenas o de grupos étnicos con tradición lingüística propia tienen como segunda lengua el castellano. Por lo tanto podrán manifestar durante el proceso de inscripción al Examen Saber 11 si desean o no presentar la prueba del inglés.¹⁴⁵

El papel de las agencias de la ONU y las ONG en la inclusión de infancias en contexto de marginación

Finalmente, en este apartado hacemos una breve descripción acerca de algunas agencias internacionales y su papel en la inclusión de las infancias en contextos de marginación en temas educativos y de evaluación. Es importante recalcar que a pesar de la importancia de estas iniciativas en el país, su participación en el sistema educativo puede generar desalineaciones, en la medida en que su reconocimiento de los propósitos de los estándares del currículo colombiano puede variar y la inclusión de nuevas herramientas de monitoreo y medición puede generar dispersión o dificultades en la coherencia con los demás elementos del sistema.

Como se mencionó en la sección anterior, “millones de refugiados y migrantes venezolanos han huido de la crisis en su país de origen buscando refugio en países vecinos [...] Colombia alberga el mayor número de refugiados y migrantes de Venezuela, clasificándose como el segundo país anfitrión de refugiados más grande del mundo”.¹⁴⁶ En ese contexto, organizaciones internacionales no gubernamentales (OING) y agencias de la ONU trabajan para apoyar la inclusión de niños, niñas y adolescentes de grupos marginados, como migrantes y refugiados, en el sistema educativo colombiano.

Por un lado, encontramos algunos ejemplos a destacar en cuanto a la inclusión de migrantes como UNICEF, el Consejo Noruego para Refugiados, Save the Children y World Vision, entre muchas otras, que han centrado sus acciones en apoyar la inscripción al sistema educativo y diseñar programas con modelos de aprendizaje flexible; desarrollar metodologías para prevenir la xenofobia; distribuir kits de útiles escolares; y proporcionar apoyo técnico para maestros.¹⁴⁷ Por otro lado, como se observa en otros capítulos de este documento, en el trabajo de monitoreo y evaluación de sus iniciativas e intervenciones se utilizan marcos de referencia y lenguajes que pueden no coincidir o reconocer aquel utilizado en el ecosistema de evaluación del país y que potencian desalineaciones que es necesario abordar.

Aprendizaje holístico y equidad dentro de los sistemas de monitoreo y evaluación

En este último apartado se hace un análisis del aprendizaje holístico y la equidad dentro de los sistemas de monitoreo y evaluación. En Colombia ese análisis en torno al aprendizaje holístico y a la equidad se puede realizar con la información de cuestionarios auxiliares y sociodemográficos que acompañan las pruebas. En ese sentido, describimos brevemente cuatro ejemplos a continuación.

El primero es Saber 3°, 5°, 7° y 9° la cual cuenta con tres cuestionarios auxiliares que tienen

como objetivo recopilar información socioeconómica, factores asociados y habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Los docentes y directores también diligencian un cuestionario de factores asociados que ayuda a identificar tendencias relacionadas con los ambientes escolares.¹⁴⁸

Saber 11° tiene un cuestionario socioeconómico que permite recopilar información sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como factores relacionados con el desempeño académico. Dichos cuestionarios indagan sobre características del núcleo familiar (composición, empleo y situación educativa), características del hogar (disponibilidad de bienes, estrato socioeconómico, disponibilidad de conexión a internet y servicio de televisión por cable) y el tiempo dedicado por la familia al entretenimiento. La información recopilada en este cuestionario sirve para fines académicos, de investigación y de políticas públicas. Las respuestas proporcionadas por los evaluados a estos cuestionarios son confidenciales y no afectan sus resultados.¹⁴⁹

Los exámenes de salida de la educación superior técnica, tecnológica y profesional Saber TyT y Saber Pro (consulte la sección a continuación, [Apéndice 3](#)) tienen dos sesiones. En la primera, los estudiantes además de presentar los módulos genéricos comunes a todos deben completar un cuestionario socioeconómico que tiene como objetivo recopilar información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como factores que pueden afectar su desempeño. Incluye preguntas sobre la composición del núcleo familiar, la situación laboral y educativa de la familia, características del hogar (disponibilidad de artículos domésticos, estrato socioeconómico, acceso a internet y servicio de televisión por cable) y la cantidad de tiempo que la familia dedica al entretenimiento.¹⁵⁰

Finalmente, Evaluar para Avanzar cuenta con cuestionarios auxiliares por ciclo educativo (básica primaria, básica secundaria y media) que:

busca identificar las creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes ante situaciones de cambio. Los resultados de los Cuestionarios auxiliares se reportarán por curso con el fin de observar la tendencia de respuesta de los estudiantes y así reconocer las fortalezas o posibles dificultades percibidas por ellos con respecto a sus habilidades sociales y emocionales, el aprendizaje colaborativo, sus percepciones acerca de los recursos, prácticas docentes y oportunidades con las que cuentan para el aprendizaje y su mentalidad de crecimiento.¹⁵¹

Preguntas y respuestas: ¿Cómo puede abordar nuestros resultados y recomendaciones?

¿Cómo presentamos nuestros resultados?

La flexibilidad de nuestro marco de referencia de los “Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico”, (HOLAS) nos permite presentar nuestros resultados de dos maneras:

- 1. Por cada una de las 12 dimensiones o subelementos del marco HOLAS, a través de los grupos de partes interesadas.** Estas 12 dimensiones están organizadas en tres elementos clave (consulte la sección anterior, [El marco HOLAS](#) para obtener más información):
 - **Información**, destacando con qué propósito y con qué calidad se genera, utiliza, accede y comparte la información producida por los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación;
 - **Metas**, haciendo hincapié en la claridad de los objetivos del aprendizaje holístico dentro del sistema, la alineación de la información de los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación con estas metas y otros componentes cruciales del sistema educativo, junto con las normas que promueven el uso de esta información en la toma de decisiones; y
 - **Apoyo**, detallando los mecanismos que existen para garantizar un aprendizaje holístico integral y basado en la evidencia en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la disponibilidad y calidad de los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y las estructuras organizativas.
- 2. Por resultados clave integrados, organizados alrededor de los tres elementos clave del marco HOLAS.** Estos resultados resumen las voces de nuestros participantes en torno a tres temas principales de análisis:
 - Si se dispone de información en el país para tomar decisiones informadas sobre la intervención y la evaluación educativa,
 - Si las metas del sistema educativo se han establecido de manera participativa, abierta y clara con múltiples actores dentro del sistema, y
 - Si existen sistemas claros de apoyo para ayudar a los actores centrales a definir y promulgar las metas de aprendizaje, el monitoreo, los servicios de evaluación y la formación para el personal educativo de primera línea y de soporte

Estos resultados enfatizan las (des)alineaciones dentro y a través de las dimensiones del marco HOLAS que promueven o impiden sistemas de monitoreo y evaluación del aprendizaje holístico más equitativos, como se indica a continuación:

- 1. Información:** Dificultades para comunicar y acceder a avances clave en el M&E del aprendizaje social y emocional en el sistema colombiano liderado por las autoridades nacionales.
- 2. Metas:** Alineación entre las metas educativas y las evaluaciones, centrándose principalmente en los resultados académicos en los niveles de primaria y secundaria.
- 3. Apoyo:** Desafíos para mantener la continuidad de los esfuerzos de M&E en contextos políticamente difíciles, discrepancias en el financiamiento entre las regiones y la necesidad de mejorar el apoyo a las autoridades subregionales y a los proveedores de primera línea.

Hemos organizado nuestros resultados en los tres elementos mencionados. Cada elemento presenta las principales conclusiones e incluye recomendaciones para promover la alineación en el sistema educativo.

¿Qué sección debo leer primero?

Bueno, esto dependerá de su contexto y propósito.

Los **resultados por subelementos** (Sección 1) pueden ser útiles si se considera un lector en profundidad y desea una descripción detallada de nuestros hallazgos. Esta sección puede ser para usted si:

- Desea profundizar en los tres elementos clave que definen los sistemas de M&E del aprendizaje holístico y cada uno de sus cuatro subelementos o dimensiones. Aquí encontrará resultados detallados sobre cada subelemento y las barreras y facilitadores.
- Usted es nuevo en el sistema de M&E educativo colombiano y se beneficiaría de una instantánea de este.
- Su objetivo es comprender, dentro de las diferentes dimensiones de los sistemas de monitoreo y evaluación del aprendizaje holístico, cómo difieren o convergen los roles, las interacciones y las percepciones de los grupos de interés clave.
- **¡Tiene su propio enfoque específico!** En esta iniciativa, nos centramos específicamente en cómo los sistemas de M&E de la educación incluyen y se alinean para las infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad, y para el aprendizaje holístico (o no). Es posible que usted tenga otros temas que le interese explorar y - dada la riqueza de nuestro estudio de método mixto - nuestros resultados pueden incluir información adicional de relevancia para sus intereses.

Nuestros **resultados y recomendaciones integrados** (Sección 2) pueden ser útiles si usted se considera un lector temático y desea leer sobre áreas temáticas específicas y recomendaciones sobre cómo se puede fortalecer el sistema educativo colombiano de monitoreo y evaluación.

Esta sección puede ser para usted si:

- Está familiarizado con el sistema educativo colombiano de monitoreo y evaluación y tiene algún conocimiento previo de las tres áreas principales de análisis.
- Buscar obtener información práctica sobre cómo fortalecer la coherencia del sistema colombiano de monitoreo y evaluación para un aprendizaje holístico equitativo.

¿Cómo accedo a estas secciones?

La sección 1 solo está disponible en línea (consulte a continuación [Resultados por subelemento](#) del informe de diagnóstico de los sistemas para acceder a él). Allí encontrará enlaces a nuestros resultados para cada uno de los 12 subelementos dentro del marco HOLAS.

La sección 2 está disponible en su totalidad en este informe y, como se señaló anteriormente, incluye tres conjuntos principales de resultados y recomendaciones (consulte la sección a continuación, [Resultados integrados y recomendaciones](#) del informe de diagnóstico de los sistemas para leerlo).

Bien, he accedido a estas secciones. ¿Cómo se estructuran los resultados y las recomendaciones?

Tabla 9. Estructura de los resultados y recomendaciones

Sección 1: Resultados por subelemento	Sección 2: Resultados y recomendaciones integrados
Cada uno de los 12 resultados de los subelementos en línea está estructurado para contener...	Cada uno de los tres elementos del marco HOLAS está estructurado para incluir...
<p>Una definición. Comenzamos con una breve definición de cómo el equipo ha descrito el subelemento a medida que se realizaban las entrevistas, codificaban los datos y analizaban los resultados. Cada definición está estructurada para contener un conjunto de criterios que proporcionan imperativos en cuanto a cómo podría ser un sistema de monitoreo y evaluación que esté alineado para un aprendizaje holístico equitativo..</p> <p>Principales hallazgos Los principales hallazgos de cada subelemento se organizan de acuerdo con los criterios pertinentes. Proporcionan información sobre cómo se cumplen (o no) los criterios, así como entre qué grupo de partes interesadas, para qué tipos de evaluación, a qué nivel y más.</p> <p>Barreras, facilitadores y sugerencias para cada subelemento. En los cuadros al final de cada subelemento se identifican las barreras y los factores que se imponen al cumplimiento de los criterios, así como sugerencias de mejora en los diferentes niveles del sistema. Estas barreras, facilitadores y sugerencias fueron identificados por los entrevistados.</p>	<p>Un resumen. Cada sección comienza con un cuadro de texto que destaca los hallazgos clave.</p> <p>Los resultados clave. Para cada una de las tres dimensiones principales del marco HOLAS, se presentan una serie de resultados.</p> <p>Recomendaciones para abordar los resultados. Después de exponer los resultados clave, esbozamos recomendaciones para abordarlos, según el análisis realizado desde el enfoque de métodos mixtos, los aportes del Comité Consultivo y nuestro conocimiento previo del sistema educativo. Estas recomendaciones no son una lista exhaustiva de sugerencias para transformar todos los posibles desajustes en el sistema educativo colombiano; más bien, proporcionan algunas sugerencias en línea con la experiencia y los activos del equipo de investigación. Animamos encarecidamente a las partes interesadas a que examinen los subelementos de los resultados por subelemento y, especialmente, las sugerencias de mejora identificadas por las partes interesadas, para identificar recomendaciones adicionales.</p>

¿Qué sugerimos tener en cuenta al leer e interpretar nuestros resultados?

Fuentes de datos y muestreo. Invitamos a los lectores a reflexionar sobre cómo nuestras decisiones de muestreo y nuestra integración de varias fuentes de datos influyeron en nuestro patrón de resultados. En las definiciones de Resultados por subelemento, especificamos qué tipo de datos se utilizaron para establecer las conclusiones sobre cada criterio (consulte la sección a continuación, [Resultados por subelemento](#) del informe de diagnóstico de los sistemas).

Lo que (no) se incluye en los criterios de subelementos. Al diseñar nuestro marco HOLAS, nuestro objetivo era examinar a fondo el sistema de M&E educativo, con un énfasis específico en los resultados del aprendizaje holístico y las características subyacentes del sistema que facilitan estos resultados. Este enfoque nos ha ayudado a recopilar información profunda, pero también significa que nos hemos concentrado en un ámbito específico de análisis.

Resultados por subelemento del informe de diagnóstico del sistema

En esta sección, proporcionamos los enlaces a los resultados organizados por subelementos o dimensiones clave del marco de los Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico, (HOLAS), que son centrales para nuestro análisis. Si bien estos resultados no se incluyen en este informe, se puede acceder a ellos en línea a través del código QR que se proporciona a continuación o navegando a través de los enlaces.

Estos resultados por subelemento sirvieron de base para nuestros resultados integrados y recomendaciones (consulte la sección a continuación, [Resultados integrados y recomendaciones del informe de diagnóstico de los sistemas](#)). Además, animamos a los lectores a identificar áreas adicionales de alineación y desalineación entre los subelementos en función de sus áreas particulares de interés.

1. Información: Se centra en cómo y con qué calidad (1.3) la información producida por los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación (M&E) es generada, accedida, utilizada (1.2) y compartida (1.4) por las autoridades educativas, las organizaciones no gubernamentales, los proveedores de primera línea y los investigadores para una variedad de propósitos (1.1). Acceda a nuestros hallazgos para las cuatro dimensiones de este elemento aquí:

1. Diversificar, comprender y alinear los propósitos de [las evaluaciones](#)
2. Utilizar la información para apoyar el aprendizaje [holístico equitativo](#)
3. Garantizar la calidad de [la información](#)
4. Facilitar el acceso a [la información](#) sobre la base de los principios de la ciencia abierta

2. Metas: Se centra en la definición y claridad de las metas del aprendizaje holístico dentro del sistema (2.1), la alineación de la información de los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación con estos objetivos y otros componentes cruciales del sistema educativo (2.2), y las normas establecidas que rigen el uso de esta información en la toma de decisiones (2.3), incluido el nivel de autonomía que tienen los actores para hacerlo (2.4). Acceda a nuestros hallazgos para las cuatro dimensiones de este elemento aquí:

1. Establecer [objetivos claros](#) para el aprendizaje holístico
2. Alinear las evaluaciones con los elementos clave del [sistema educativo](#)
3. Tomar [decisiones](#) basadas en la evidencia
4. Promover la agencia entre los proveedores de primera línea y las autoridades en los procesos de monitoreo y [evaluación](#)

3. Apoyo: Incluye los mecanismos que existen para garantizar un aprendizaje holístico integral y basado en la evidencia en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la disponibilidad y calidad de los recursos (3.1), las oportunidades de desarrollo profesional (3.3 y 3.4) y las estructuras organizativas (3.2). Acceda a nuestros hallazgos para las cuatro dimensiones de este elemento aquí:

1. Proveer [materiales](#) de alta calidad orientadores de las evaluaciones
2. Establecer estructuras organizativas sólidas para un monitoreo y [evaluación](#) eficaz
3. Proveer oportunidades de aprendizaje holístico de alta calidad para apoyar la equidad y el bienestar entre las autoridades y los [proveedores](#) de primera línea
4. Garantizar el acceso a oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad en torno a los datos, la evidencia y [la medición](#)

Otros: También puede acceder a un breve resumen de [aspectos emergentes](#) no incluidos originalmente en el marco HOLAS.

Ofrecemos orientación sobre cómo abordar e interpretar nuestros resultados y recomendaciones (consulte la sección anterior, [Preguntas y respuestas: ¿Cómo puede abordar nuestros resultados y recomendaciones?](#)).

Además de presentar los resultados y recomendaciones integrados y estos resultados por subelemento, los informes originales organizados por fuente de datos (cuantitativos descriptivos, cuantitativos de redes sociales y cualitativos por actor) están disponibles a pedido. Si desea obtenerlos, póngase en contacto con nosotros escribiendo al correo a.molano@uniandes.edu.co.

Resultados integrados y recomendaciones del informe de diagnóstico del sistema

A través de encuestas, entrevistas e informes de redes de un total de 37 participantes en Colombia, se recopiló información sobre sus percepciones de alineación y desalineación entre las metas del sistema educativo, las herramientas de evaluación disponibles y la situación de las infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad dentro del sistema educativo del país. Los actores clave que hicieron parte del estudio representan los puntos de vista de investigadores que trabajan en el campo del desarrollo infantil y la educación, responsables de la política, personal de ONGs y organizaciones multilaterales y maestras de aula. Mientras que algunas de sus opiniones contrastan con documentos públicos y oficiales que describen la naturaleza, estructura y funcionamiento del sistema educativo colombiano, en nuestro análisis priorizamos sus voces como representación de la comprensión actual de las fortalezas, oportunidades y desafíos del sistema. Las diferencias en las comprensiones entre este grupo de actores y las fuentes oficiales también destacan un tema central de nuestros hallazgos: mientras que Colombia ha avanzado tremendamente en la creación de una estructura para apoyar el aprendizaje académico, social y emocional desde la primera infancia hasta el final de la secundaria -11° grado-, para niños y adolescentes nacionales y migrantes, algunos de estos avances no se han comunicado ni compartido plenamente, incluso con algunos de los actores más importantes del sistema.

Una hipótesis para este hallazgo es la variabilidad de términos y definiciones que se han utilizado, durante los últimos 20 años en el país, para referirse a objetivos centrales del proceso educativo. El uso de términos como competencias, habilidades, objetivos de aprendizaje, metas de medición, aprendizaje holístico- algunos de los cuales están presentes en el discurso de nuestros participantes-, y que constituyen diferentes “marcas” de resultados educativos promovidos por el sistema -es decir, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Secretarías de Educación, ONGs y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)-* pueden contribuir a que no todos los actores del sistema estén enterados de las iniciativas de medición. Sin embargo, según el análisis de redes que realizamos, muchos individuos que participan en nuestro proyecto han ocupado cargos dentro de diferentes instituciones públicas y privadas en el país, por lo cual, es posible que cierta desalineación pueda ser generada por el impulso a adoptar el vocabulario que es más prevalente en su posición actual y distinguirlo de otras “marcas” similares. En otras palabras, es posible que, mientras se promueven objetivos similares, diferentes posiciones puedan generar falta de comunicación entre los actores, simplemente al intentar diferenciar sus teorías de otras presentes dentro del sistema.

Este fenómeno descrito por Aber, Brown, Jones, Berg y Torrente¹⁵² como un problema de “marcas”, puede crear una desalineación importante dentro del sistema educativo colombiano. Desde la perspectiva de estos autores, también se puede solucionar asegurándose de que “nuestras teorías de intervención necesiten resolver el problema de identificar y medir de

* Los participantes del estudio informan la existencia de 38 diferentes instrumentos diseñados para evaluar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales dentro del país. Además, se informa que estos distintos instrumentos no están directamente relacionados con los estándares definidos por el Ministerio, ni con instrumentos nacionales desarrollados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (ICFES). Según nuestros participantes, estas herramientas son desarrolladas principalmente por investigadores y ONGs y están restringidas a preguntas de investigación específicas y contextos determinados

manera fiable los **ingredientes esenciales**, los agentes causales que conducen a un cambio positivo, en lugar de las marcas que empaquetan los agentes causales. Identificar y medir de manera fiable los agentes causales que a menudo permanecen oscurecidos dentro de la marca son caminos clave para mejorar la replicación exitosa y la ampliación de enfoques basados en evidencia” (pp.419)

Con esta hipótesis en mente, en este documento resumimos las voces de nuestros participantes en torno a tres temas principales de análisis: (1) si la información está disponible dentro del país para tomar decisiones informadas sobre intervención y evaluación educativa, (2) si las metas del sistema educativo se han establecido de una manera participativa, abierta y clara con múltiples actores dentro del sistema, y (3) si existen sistemas de apoyo claros para ayudar a los actores centrales a definir y poner en práctica objetivos de aprendizaje, servicios de monitoreo, evaluación y formación para el personal educativo de primera línea y de soporte.

Aunque el informe completo presenta hallazgos para estas dimensiones en detalle, en el siguiente párrafo resumimos el tema principal del hallazgo y proporcionamos algunas perspectivas iniciales sobre un conjunto de recomendaciones que podrían ayudar a alinear las metas y procesos del sistema educativo en Colombia.

Información

Las conclusiones principales de este elemento son:

- El MEN es la principal autoridad educativa del país, responsable de establecer los estándares nacionales y los objetivos de aprendizaje para la educación inicial, primaria y secundaria en asignaturas como Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales. Sin embargo, se identifica en los participantes una falta de claridad en la definición de términos más recientes relacionados con el desarrollo social y emocional y el aprendizaje holístico.
- A pesar de que el ICFES es reconocido por sus capacidades de medición y evaluación, principalmente a través del conocido examen SABER 11, los esfuerzos por incluir evaluaciones más innovadoras como preguntas abiertas y la evaluación de habilidades sociales y emocionales son menos reconocidos.
- Existe una brecha en la comunicación y alineación de los objetivos educativos y la terminología entre las instituciones educativas nacionales y locales, lo que lleva a una variabilidad en cómo se utiliza y actúa a partir de la información a través de diferentes municipios. Esta discrepancia es particularmente pronunciada en áreas con poblaciones más vulnerables.
- Hay un consenso sobre la necesidad de mejor acceso y calidad de los datos de evaluación educativa más allá de las pruebas SABER. Los participantes destacan obstáculos en el acceso a datos de otras pruebas y una desconfianza general respecto al uso de estos datos por parte de las autoridades educativas locales.
- Se consideran necesarios esfuerzos para fortalecer la comunicación dentro del sistema educativo para asegurar que todas las interesadas, incluyendo investigadores locales e internacionales, ONGs y autoridades educativas, cuenten con acuerdos básicos respecto a los objetivos educativos y evaluaciones.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es reconocido, según lo dispuesto por la ley, como la autoridad educativa más importante dentro del país. Desde todas las perspectivas representadas en nuestros datos, el MEN se establece como la entidad nacional encargada de definir los objetivos de aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes dentro de los sistemas educativos de primera infancia, primaria y secundaria. Esta tarea, según nuestros participantes, se ha cumplido ampliamente, ya que el Ministerio durante los últimos 20 años ha participado en la definición de Estándares Nacionales y requisitos mínimos para Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. Sin embargo, también desde la perspectiva de algunos participantes, nuevos términos como el desarrollo social y emocional, el aprendizaje holístico o el clima escolar carecen de cierta claridad y definición. Este hallazgo es algo sorprendente ya que, según nuestra lectura, existen paralelismos teóricos claros entre los objetivos de la educación ciudadana -incluyendo en Colombia, desde 2009, el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas, emocionales, conductuales y actitudinales- y las teorías actuales del desarrollo social y emocional -i.e., Jones y Bouffard¹⁵³-. Desde nuestra perspectiva, lo que este hallazgo destaca es la falta de claridad y esfuerzos de comunicación que han marcado la evolución reciente del sistema educativo en Colombia. Quizás, como indicó un participante, lo que se necesita con más urgencia es un **lenguaje común** para referirnos a nuestras aspiraciones y objetivos para el proceso educativo de los niños colombianos.

Según nuestros datos, esta desalineación en la comunicación se transfiere a otras entidades nacionales y locales hasta llegar a las mismas aulas en las que interactúan los niños. Por ejemplo, el ICFES es considerado por nuestros participantes como la principal fuente de información, con una alta reputación por sus procesos de medición y evaluación, pero principalmente enfocado en estándares académicos y limitado por las reglas de la evaluación estandarizada -es decir, preguntas de opción múltiple y con tiempo limitado-. Sorprendentemente, solo un subconjunto de nuestros participantes reconoce los esfuerzos del Instituto por innovar con preguntas abiertas, cuestionarios para caracterizar las características económicas y sociales de los estudiantes, evaluación formativa -por ejemplo, Evaluar para Avanzar-, y herramientas de evaluación social y emocional en 3.º, 5.º, 7.º y 9.º grado -SABER 3,5,7,9-. Quizás la popularidad de SABER 11 - una prueba estandarizada que los estudiantes toman al final de su educación secundaria, creada por primera vez en 1968- opaca todas estas otras iniciativas desarrolladas desde el MEN, como el Instrumento de medición de la Calidad de la Educación Inicial grado Transición -IMCEIC-.

"En los estándares básicos, **no recuerdo que haya directrices para medir habilidades sociales y emocionales**, por ejemplo, los factores socioeconómicos, por otro lado, sí."

-Responsable de la política en el nivel nacional

SABER 11, una evaluación sumativa del aprendizaje académico y para el monitoreo de la población, es la evaluación más ampliamente reconocida entre los participantes, lo cual se puede explicar por el hecho de que es un requisito para terminar la educación secundaria y, en la mayoría de las universidades, sirve como un criterio de selección para la admisión a la educación superior. Además, hay incentivos económicos para las instituciones con las puntuaciones más altas o la participación en programas especiales -como ocurre principalmente en Bogotá- y para los estudiantes, subsidios o becas en algunas instituciones de educación superior, lo que sin duda contribuye a su reconocimiento como una de las pruebas más importantes del país.

“Las instituciones educativas y todo el sistema en general, están sujetos a las pruebas SABER, porque las escuelas son evaluadas por estas pruebas SABER. Incluso el prestigio institucional se basa en esas pruebas SABER”.

-Maestra

En conjunto con lo anterior, los esfuerzos por evaluar el aprendizaje social y emocional son más recientes que aquellos para evaluar el aprendizaje académico. Una evaluación nacional sobre estos temas no ha sido consolidada, aunque el ICFES ha incluido la evaluación de “habilidades sociales y emocionales en grados 3°, 5°, 7° y 9°” en los “Cuestionarios Auxiliares”. Los actores interesados que participaron en este estudio mencionaron 38 diferentes evaluaciones que incluyen el aprendizaje social y emocional de niños y niñas que muestran esfuerzos locales y no están relacionados con la evaluación del ICFES.

Además de lo que se ha mencionado anteriormente, es importante tener en cuenta que los problemas de acceso y calidad a la información relacionada con pruebas diferentes a SABER 11 obstaculizan el uso de estos datos. Aunque es más común acceder a informes escritos sobre evaluaciones, las bases de datos generalmente no están disponibles para el público, excepto para las pruebas SABER, que se pueden consultar a través de su página web. Aunque las autoridades educativas, tanto nacionales como subnacionales, afirman que hay procedimientos simples para acceder a datos de otras pruebas, otros participantes mencionaron que hay obstáculos -a pesar de seguir tales procedimientos-. Algunos investigadores, miembros de ONG y responsables de la política identifican que existe desconfianza por parte de las autoridades educativas sobre el uso de los datos, refiriéndose a cuestiones éticas o políticas. Sobre otras evaluaciones, no hay evidencia de que se compartan informes psicométricos, datos o ítems. Investigadores y participantes de organizaciones no gubernamentales consideran necesario tener acceso a información actualizada y un mayor nivel de desagregación de las evaluaciones nacionales y sistemas de monitoreo.

“También hubo en su momento, [...] una nota de política que se escribió conjuntamente con el BID -Banco Interamericano de Desarrollo- y el ICBF -Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- y que fue publicada por el ICBF, pero no sé dónde está, no tengo ni idea. **Pero digamos que más allá de eso, no podemos hacer más con esa información hasta que haya algo escrito.** el BID lo ha publicado y digamos que podemos compartir públicamente esa información sin meternos en un lío contractual. Esto sucede mucho con muchos proyectos porque, como es investigación, los investigadores son quienes tienen los derechos intelectuales de la misma.”

-Investigador

Con respecto a la calidad de la información, los participantes reportaron no tener evidencia de procedimientos para garantizar la calidad de las diferentes evaluaciones, excepto aquellos que realizan o han realizado investigación académica o se identifican como investigadores. Frecuentemente, la calidad se da por sentada según el prestigio o la tradición de las instituciones; sin embargo, se necesita más evidencia para corroborar la validez de las pruebas nacionales.

“Quiero decir, entonces si no comprendes lo psicométrico de manera holística y completa, pues, obviamente, tendrás miedo de mostrar los datos; incluso al propio gobierno porque entonces temería por la inconsistencia. Porque entonces diste un promedio tal y [Usa su Nombre] dio algo diferente, ¡así que, hombre! Son cosas diferentes o modelos diferentes. Incluso si el mismo software es diferente, el mismo paquete de R es diferente, hay tantas cosas ocurriendo. Pero si la gente no entiende eso, entonces obviamente va a generar un ambiente algo hostil, lo cual entendería que daría miedo compartir datos.”

-Investigador

Dado el escenario descrito en los párrafos anteriores, se identifica como crítica el fortalecimiento de los esfuerzos de comunicación del ICFES y las demás entidades generadoras de datos para mostrar toda la información disponible para los actores clave dentro del sistema.

Como las dos principales autoridades educativas a nivel nacional, el MEN y el ICFES son reconocidos por todos los participantes como la principal fuente de información y análisis sobre la situación actual del sistema y las necesidades de los niños nacionales y migrantes. Sin embargo, también es reconocido por los participantes que, debido a la autonomía otorgada a las autoridades locales y a las escuelas, y las grandes diferencias de recursos entre ellas, hay gran variabilidad entre las Secretarías municipales y departamentales y las Escuelas en el uso que pueden dar a la información. Los municipios más ricos -como Bogotá, Medellín, Cali o Barranquilla- han desarrollado sus propias unidades de evaluación, valoración e información y son reconocidos por muchos participantes como figuras líderes en la discusión. Los municipios en los que el costo de vida es menor son también aquellos que atraen más población migrante y más vulnerable, y al mismo tiempo son aquellos que carecen de más apoyo para entender las realidades de su sistema educativo.

“Tenemos una tradición muy centralista. En general, siempre miramos a Bogotá para que nos muestre el camino. Y hasta cierto punto, está justificado. Bogotá es como un pequeño país dentro del país y con una realidad completamente diferente. Pero hay situaciones que han demostrado cómo Bogotá es pionera en algunas políticas públicas en el sector educativo que se pensaban inviables y luego han sido apropiadas a nivel nacional con muy buenos resultados.”

-Investigador

No es sorprendente que estos municipios más pobres sean también aquellos que atraen más esfuerzos de investigadores locales e internacionales, fundaciones y ONGs. Sin embargo, como reconocen varios de nuestros participantes, una cantidad importante de este trabajo introduce su propio lenguaje, emplea sus propias evaluaciones y, a veces, falla en conectar con los mandatos del MEN y las Secretarías de Educación. Una vez más, desde nuestra perspectiva, las fallas en la comunicación entre actores a menudo resultan en una saturación de nuevos términos, definiciones y objetivos que ponen a los profesores en una situación donde es difícil promover el aprendizaje de los estudiantes, mientras que al mismo tiempo, tienen que informar a diferentes partes interesadas utilizando diferentes términos.

Partiendo de esta narrativa, creemos que el sistema podría fortalecerse desde la perspectiva de la información, siguiendo algunas de las siguientes recomendaciones.

a. Moverse de las marcas a los ingredientes principales: El MEN, como la autoridad máxima dentro del país, puede liderar iniciativas para comunicar -de nuevo- los Estándares Nacionales como la herramienta más importante para garantizar oportunidades educativas iguales para todos los niños, respetando la autonomía educativa que la ley otorga a cada escuela. Esta responsabilidad también recae en el ICFES y las Secretarías de Educación, ya que según nuestros resultados, los usuarios finales -profesores, responsables de la política, investigadores- a veces no logran reconocer la alineación entre las metas y las evaluaciones. Este fenómeno es más prevalente en dimensiones como el desarrollo social y emocional, el clima escolar y la educación inicial, donde se han introducido nuevos términos y lenguajes para mantenerse al día con la investigación internacional -un objetivo deseable- pero sin lograr evaluar su alineación o desalineación con el marco normativo colombiano, los paralelos potenciales que existen entre términos, marcos teóricos y evaluaciones.

b. Continuar alineando las metas y las evaluaciones en la Educación Inicial: En este nivel educativo existen una multiplicidad de términos y actores que participan en el sistema educativo colombiano, con desafíos adicionales que surgen de la forma en que este nivel está organizado administrativamente en el país. Aunque la política de atención integral a la primera infancia¹⁵⁴ ha representado un gran avance para la articulación de múltiples actores, todavía hay elementos que dificultan que esta articulación se lleve a cabo. Por ejemplo, el liderazgo del MEN no es tan claro como en los niveles de primaria y secundaria. De esta manera, algunos actores mencionan al ICBF como el actor clave, sin identificar claramente la manera en la que se articulan las acciones y propósitos de estas dos entidades. La división administrativa en la que el MEN ha tratado tradicionalmente con el grado cero o transición y el ICBF con la atención y educación inicial introduce un elemento de desalineación en la medida que, como reconocen varios participantes, las discusiones sobre elementos básicos de lo que se espera promover en el desarrollo o aprendizaje de los niños continúan dándose.

Aunque, a diferencia de niveles superiores, en la educación inicial la importancia del desarrollo/aprendizaje social y emocional es ampliamente reconocida y tiene el mismo estatus que el desarrollo cognitivo. El IMCEIC y otros desarrollos existentes en el país - en términos de directrices curriculares y sistemas de monitoreo y evaluación- tienen poco reconocimiento por parte de los actores -tanto nacionales como internacionales-. Así, se están multiplicando enfoques con terminologías e instrumentos que no están alineados con las metas del sistema. Una vez más, es probable que los esfuerzos de comunicación sean insuficientes para que los diferentes actores incorporados en este escenario de intervención reconozcan estos avances.

Por otro lado, en la medida en que los esfuerzos de medición en la educación inicial son más recientes que aquellos representados por el ICFES y SABER 11, el reconocimiento de herramientas de evaluación a este nivel está casi exclusivamente limitado a aquellos que han participado o querido participar en el desarrollo de tales herramientas. Los esfuerzos actuales que incluyen al ICFES en la medición de la calidad de la educación inicial podrían potencialmente disminuir estas desalineaciones.

c. Fortalecer las estrategias de comunicación y difusión: Múltiples voces en nuestro trabajo destacan el papel del ICFES como una de las principales fuentes de información sobre el sistema educativo en Colombia. Sin embargo, estas perspectivas también describen el trabajo del instituto como uno enfocado en resultados académicos. Un contraste de estas perspectivas con la producción del ICFES resalta importantes desafíos en sus estrategias de comunicación. Programas como Evaluar para Avanzar; Medición del Clima Escolar, SABER 3,5,7,9; Medición de Factores Asociados; Evaluación del Potencial Creativo, y las múltiples adaptaciones razonables que el ICFES ha introducido para responder a la variabilidad de las necesidades educativas de los estudiantes demuestran que la evaluación educativa en Colombia ha evolucionado; sin embargo, los actores clave dentro del sistema no han recibido las noticias. Estrategias de comunicación simples pueden educar a estos actores clave sobre la disponibilidad de los datos -<https://www.icfes.gov.co/data-icfes>-. Estrategias analíticas simples lideradas por el Instituto o el MEN pueden ayudar a superar las restricciones legales asociadas con la privacidad de la información. De acuerdo con nuestro análisis, estas estrategias ya son utilizadas para SABER 11 y podrían extenderse a otros niveles educativos.

d. Implementar flujos de información de abajo hacia arriba: Las escuelas y los profesores suelen recibir los resultados de la prueba SABER para generar planes de mejora que reflejen un aumento en las puntuaciones, lo que muestra un flujo de información “de arriba hacia abajo”. La información proveniente de las autoridades educativas nacionales sirve como base para la toma de decisiones a nivel local, como la justificación de la gestión de las instituciones educativas para hacer cambios o para la planificación, lo que se opone a los flujos de información “de abajo hacia arriba”, en los que las comunidades o escuelas recopilan información que sirve como base para la toma de decisiones a nivel nacional o subnacional.

Como evidencia de lo anterior, muchos de nuestros participantes expresaron que hay una cantidad importante de información que se recopila rutinariamente en la mayoría de las escuelas en el sistema educativo colombiano. Sin embargo, dado que la mayoría de estas no se consideran fuentes oficiales de información, los estudiantes, profesores y padres se quedan con la impresión de que estos datos no representan sus realidades educativas.

Una estrategia simple sería implementar formas en que los profesores y las escuelas puedan cargar, contrastar y discutir la información oficial a la luz de la evidencia de aprendizaje que recopilan frecuentemente.

e. Educar en contra del uso de rankings: Periodistas, fundaciones y organizaciones privadas utilizan frecuentemente los datos del ICFES -específicamente, SABER 11- no para informar decisiones a nivel local sino para clasificar a las escuelas de acuerdo con el rendimiento de los estudiantes actuales.* Esta práctica, que ha sido criticada en todo el mundo, crea una percepción de que el único objetivo establecido dentro del sistema educativo es el alto rendimiento académico y que el ICFES clasifica intencionalmente a las escuelas para favorecer a las instituciones privadas y de élite. La realidad es que estos rankings solo reflejan el proceso de autoselección y selección social que lleva a los niños y familias hacia ciertas escuelas y los aleja de otras.

f. Comunicar resultados en un lenguaje más cercano a los usuarios y más relevante para cada audiencia: (profesores, instituciones y tomadores de decisiones en diferentes niveles del sistema, entre otros). Mejorar la comunicación minimiza la dependencia de habilidades sofisticadas para la recolección y análisis de datos y aumenta las posibilidades de uso de la información. Una parte crucial de este esfuerzo de comunicación debería ser que todas las bases de datos estén disponibles y sean utilizables por el público.

* Es común que en el país las principales revistas y periódicos publiquen un ranking de colegios con base en su desempeño promedio de las cohortes del grado 11. Esta práctica no es promovida por el MEN ni por el ICFES; sin embargo, ha desarrollado una audiencia entre educadores y familias. Un ejemplo de este ranking se puede encontrar aquí: Daniel Mateo Chacón Orduz, “¿Cuáles son los mejores colegios de Colombia?”, en El Tiempo (9 de diciembre de 2023), <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-11-los-mejores-colegios-de-colombia-en-2023-832740>.

Metas

Las conclusiones principales de este elemento son:

- En el sistema educativo colombiano, existe una alineación entre los objetivos educativos y las evaluaciones, enfocándose principalmente en los resultados académicos en los niveles de primaria y secundaria, regulados por los Estándares Nacionales y evaluados por el ICFES a través de pruebas estandarizadas como SABER 11.
- A pesar del enfoque en resultados académicos, se reconoce la importancia del desarrollo social y emocional, el clima escolar y la educación inicial, con objetivos y definiciones existentes desarrollados durante la última década para abordar estos resultados educativos.
- Existe una falta de conciencia o reconocimiento entre muchos actores del sector educativo sobre los paralelos teóricos entre las “competencias ciudadanas” definidas a nivel nacional y los marcos internacionales sobre el aprendizaje social y emocional, lo que lleva a esfuerzos duplicados en la evaluación.
- Continúan los debates en torno a los objetivos, herramientas de evaluación y prácticas para la educación inicial, a pesar del establecimiento de “De Cero a Siempre” como una política de Estado en 2016, la cual incluye lineamientos sobre cómo apoyar mejor el desarrollo de la primera infancia en Colombia.

Como se informó en la sección anterior, dentro del sistema educativo colombiano existe un acuerdo entre los objetivos educativos y las evaluaciones; sin embargo, se percibe que esta alineación está restringida a los resultados académicos en los niveles de primaria y secundaria. La existencia de Estándares Nacionales que describen los requisitos mínimos que todo niño debe cumplir en cualquier grado dado es reconocida por varios actores como un mecanismo central para regular el sistema en estos niveles*. Al mismo tiempo, el ICFES es considerado como la institución clave que traduce dichos objetivos en evaluaciones estandarizadas, sin embargo, la popularidad de las pruebas SABER 11 a menudo opaca otras iniciativas de evaluación que el instituto ha perseguido.

“Pero si desde el principio me dicen en qué me van a evaluar en esta integración, en educación socioemocional y ciudadana, es que llegamos a este punto, sé hacia dónde voy y eso es lo que guía la evaluación. Pero siento que esto no ha sido articulado, y no solo en este tipo de proceso, sino que incluso pedagógicamente, es muy complejo llegar a esa conclusión.”

- Responsable de la política en el nivel subnacional

Al discutir la relevancia de las medidas de desarrollo social y emocional, clima escolar y educación inicial, muchos actores reportaron un vacío en las definiciones, dando a entender como si estos constructos no hubieran sido explorados por el sistema educativo colombiano. Sin embargo, nuestra propia revisión del contexto normativo y el trabajo disponible en el país demuestra que se han construido objetivos y definiciones, durante los últimos 10 años, para abordar estos resultados educativos como importantes. Quizás esta percepción general

* Según nuestros participantes en la educación inicial, todavía hay cierto debate sobre los objetivos y las metas y las herramientas de evaluación que podrían usarse para monitorearlas

entre nuestros participantes deriva, una vez más, de las diferencias en el lenguaje que ha sido utilizado, por parte de diferentes actores, para describir estos importantes procesos cognitivos, emocionales, sociales y relacionales que se aspira ocurran dentro de las escuelas para promover el desarrollo saludable de niños y adolescentes. Un claro ejemplo de estas diferencias en el lenguaje es el concepto de competencias ciudadanas – para el cual el país tiene un conjunto de estándares nacionales publicados en 2009 –, que es descrito por muchos actores como diferente de la noción de aprendizaje social y emocional.

Nuestras propias exploraciones de marcos nacionales e internacionales que describen estas dos ideas indican un paralelo cercano entre el conjunto de procesos cognitivos, emocionales, actitudinales y conductuales que en el contexto colombiano se conocen como “competencias ciudadanas” y que en los marcos internacionales se describen como habilidades sociales y emocionales. Sin embargo, estos paralelos teóricos parecen pasar desapercibidos por muchos actores públicos y privados dentro del país; de esta manera muchos esfuerzos de evaluación duplican alternativas existentes.

Un fenómeno similar ocurre con los objetivos y resultados esperados de la educación inicial en el país. Mientras que en 2016, como resultado de múltiples discusiones entre sectores fue sancionada la ley 1804 y el programa de Cero a Siempre fue declarado como una política de Estado, todavía existen múltiples debates sobre los objetivos de la educación inicial, las herramientas que podrían utilizarse para evaluarla y las prácticas que pueden implementarse para promoverla.

Partiendo de esta narrativa, creemos que el sistema podría fortalecerse desde la perspectiva de los procesos de establecimiento de metas siguiendo algunas de las siguientes recomendaciones.

a. Proporcionar formación continua para los proveedores de servicios de primera línea para entender y alinear sus marcos de trabajo con los estándares nacionales:

Los docentes de todos los niveles educativos destacaron la importancia de la formación continua, junto con la necesidad de garantizar el tiempo y las condiciones estructurales para que estas tengan lugar. Las maestras también enfatizaron la importancia de alinear estas oportunidades de formación, tanto teórica como metodológicamente, con sus propias prácticas y experiencia docente previa. En esta línea, sugirieron reducir las conferencias teóricas, que generalmente se perciben como repetitivas, y en su lugar promover el uso práctico del conocimiento sobre estándares y evaluaciones en el aula. A este respecto, el trabajo que algunas ONG están realizando en el país se considera crucial, ya que en algunos casos son las autoridades locales las que contactan a estas organizaciones para suplir estas necesidades de formación.

b. El clima escolar es considerado como un tema central para múltiples actores; sin embargo, las herramientas y estrategias no se perciben como fácilmente disponibles:

Informes de múltiples participantes destacan la importancia percibida, en muchos niveles, de estrategias y herramientas para promover y evaluar el clima escolar y su variabilidad a lo largo del país. Quizás como resultado de la pandemia de COVID-19 y el importante flujo de estudiantes migrantes hacia el sistema educativo, los educadores están reconociendo la necesidad de apoyar a los estudiantes y al personal escolar con

las herramientas para reconocer y evaluar factores de riesgo y protección dentro de su entorno inmediato. A pesar del reconocimiento de la importancia de esta dimensión, las partes interesadas también reconocen la falta de herramientas disponibles para promoverla y evaluarla en sus escuelas. Una notable excepción a esta afirmación proviene del trabajo reciente desarrollado por el ICFES¹⁵⁵, donde se diseñó y pilotó en 2023 una encuesta de clima escolar dirigida a estudiantes de 11° grado. Aunque los resultados aún no están disponibles, esta podría ser una iniciativa que podría extenderse a otros niveles de los sistemas educativos.

c. Establecer mecanismos para la sostenibilidad del lenguaje educativo y de revisiones participativas cuando se consideren necesarias: Como se ha señalado antes, un tema central de nuestro análisis es la coexistencia de múltiples lenguajes para describir objetivos de aprendizaje holístico dentro del sistema educativo colombiano. Aunque parece haber un consenso sobre los estándares de aprendizaje académico, otras dimensiones del desarrollo humano y la vida escolar son descritas por actores e interesados con múltiples nombres. Este fenómeno, descrito en otros contextos por Aber et al¹⁵⁶ y destacado en otras partes de este documento, puede abordarse mediante un proceso de establecimiento participativo de objetivos en el cual los actores de múltiples niveles discutan y acuerden un lenguaje común para “identificar y medir de manera fiable los ingredientes esenciales, los agentes causales que conducen a un cambio positivo, en lugar de las marcas que empaquetan los agentes causales”.¹⁵⁷

Apoyo

Las conclusiones principales de este elemento son:

- La sostenibilidad de los sistemas de monitoreo y evaluación en educación se ve desafiada por la alta rotación de personal y la inestabilidad contractual en las instituciones gubernamentales, afectando la continuidad de los esfuerzos tanto en el nivel nacional como local.
- Existe una necesidad de mejorar la formación y profesionalización del personal en las instituciones nacionales y locales para asegurar la alineación en estándares, herramientas de evaluación y prácticas pedagógicas, junto con abordar la estabilidad laboral para el personal clave.
- El uso efectivo de la información sobre los estándares de aprendizaje y desarrollo requiere un cambio desde capacitaciones unidireccionales y basadas en déficits hacia enfoques más interactivos y dialógicos que involucren a los docentes y a las instituciones educativas.
- La equidad en educación, particularmente para poblaciones vulnerables como los niños migrantes venezolanos y las comunidades indígenas, depende del acceso al sistema y acciones adaptadas que reconozcan las necesidades únicas de estos grupos, a pesar de los desafíos en la implementación y los posibles conflictos con las poblaciones de acogida.

Una sección final de nuestro análisis se centra en los sistemas de apoyo identificados por

nuestros participantes y partes interesadas para promover la adopción generalizada de estándares de aprendizaje y desarrollo, así como herramientas de evaluación que apoyen el monitoreo de su progreso de manera equitativa para poblaciones de acogida y migrantes dentro del país.

“Cuando empezamos a mirar esto, lo primero en lo que nos fijamos es, en la revisión de la literatura, observamos los últimos 20 años. **Desde los planes de desarrollo anteriores, un poco más de 20 años, desde el ‘98 hasta el 2020. Ahí, tuvimos cinco planes de desarrollo; había un sistema de evaluación** en todos los planes de desarrollo, y ningún sistema de evaluación continuó. [...] Lo que hicimos fue recoger todo lo que había y decir, bueno, de aquí esto, sí, tomemos esto, esto es muy interesante. Además, algunas cosas se encuentran en este sistema actual.”

- Policymaker

Los puntos principales para esta dimensión y las recomendaciones clave derivadas de ellos se presentan a continuación.

a. La permanencia y continuidad de los esfuerzos de monitoreo y evaluación son uno de los mayores desafíos del sistema: Desde la perspectiva de los diferentes actores, la continuidad de muchos de los sistemas de monitoreo y evaluación, tanto en el nivel nacional como local, puede verse comprometida por la alta rotación de personal y de funcionarios en cargos del nivel central. Aunque tanto el MEN como el ICFES cuentan con profesionales altamente calificados, muchos de ellos tienen vinculación como contratistas. Estos últimos casos son susceptibles de ser removidos con cada cambio de administración. Esta situación, según nuestros participantes, se complica aún más por las oportunidades limitadas para la formación tanto en el nivel local como nacional en términos de normas, herramientas de evaluación y alineación con las prácticas pedagógicas. Desde nuestra perspectiva, una alternativa para abordar estos problemas radica en una doble estrategia. Por un lado, las entidades nacionales y locales pueden trabajar para formar y profesionalizar a su personal, para alinear su lenguaje y perspectivas, mientras que, por otro lado, pueden abordar las brechas institucionales centrales en la estabilidad laboral de su personal. Este último punto muestra algunos avances a nivel de país, como se refleja en la comunicación presidencial 100-011¹⁵⁸, de 2023 donde se proporciona a todas las instituciones del nivel nacional un proceso para rediseñar sus estructuras de personal y formalizar a los contratistas que se consideran centrales para la misión de la entidad.

b. Information needs to reach frontline service providers to carry out transformations in the classroom: Específicamente refiriéndose a la información sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños en diferentes niveles del sistema, los participantes destacan la necesidad de reconocer las necesidades y características de los profesores así como su agencia dentro del proceso. Estrategias masivas, unidireccionales y preestablecidas de formación y socialización que se basan en un “modelo de déficit” no favorecen el uso de la información. En este sentido, los participantes en el nivel nacional (con la excepción de ICFES) enfatizan su interés en promover la estrategia de círculos dialógicos que permitan una interacción diferente con los maestros y las instituciones educativas. Solo los profesores identifican claramente espacios para el apoyo entre pares dentro de las escuelas para proporcionar retroalimentación y mejorar el trabajo alrededor de las evaluaciones -en la semana de planificación institucional y consejos académicos-. Es probable que otros actores

no reconozcan la existencia de estos espacios o su lugar como escenarios que potencian el uso de datos; también puede ser que se dé por sentada su existencia. Al discutir temas de información, apoyo y formación, las maestras y los investigadores resaltan la urgente necesidad de fomentar las propias habilidades sociales y emocionales del personal en las escuelas.

c. La equidad está fundamentalmente relacionada con el acceso al sistema educativo:

Múltiples participantes destacan que sistemas de información como el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) o el Sistema de Seguimiento Niño a Niño (SSSNN) son centrales en el diseño de acciones dirigidas al cuidado de las infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad, incluyendo a niños migrantes venezolanos, niños víctimas del conflicto armado, comunidades indígenas, afrocolombianos o niños con necesidades educativas especiales. Particularmente para los niños migrantes venezolanos, los participantes reconocen la legislación (Estatuto de Protección Temporal para Migrantes Venezolanos¹⁵⁹) que permitió al sistema educativo flexibilizar los requisitos de admisión a las instituciones educativas mientras se protege el derecho a la educación. Por parte de las maestras y funcionarios públicos, se identificó que generar acciones específicas para la población migrante es problemático. Especialmente, una vez garantizado el acceso al sistema, los niños tienen las mismas condiciones y oportunidades que los niños colombianos. Parece que la categoría “migrante” no es un organizador de las actividades de las maestras, ya que sus afirmaciones mostraron que consideraban las necesidades de cada niño particular independientemente de esa condición. Además, se comentó que en escenarios fronterizos, la distinción entre niños colombianos y venezolanos se desvanece porque las vidas de las familias y niños transcurren entre los dos países; por el contrario, dirigir acciones solo a niños venezolanos con el fin de ser más equitativos, genera conflictos con la población de acogida, que generalmente comparten condiciones similares de vulnerabilidad.

Notas

- 2 Borazon, Elaine Q., and Chuang, Hsueh-Hua, "Resilience in Educational System: A Systematic Review and Directions for Future Research," *International Journal of Educational Development* 99 (2023): 102761, accessed March 2, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>.
- 3 United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). "Building Back Resilient: How Can Education Systems Prevent, Prepare for and Respond to Health Emergencies and Pandemics?" Education sector issue note. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375278>.
- 4 Dryden-Peterson, Sarah et al., "The Purposes of Refugee Education: Policy and Practice of Including Refugees in National Education Systems," *Sociology of Education* 92, no. 4 (2019): 346–66, accessed March 2, 2024, <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>.
- 5 Tubbs Dolan, Carly, et al., "Supporting Syrian Refugee Children's Academic and Social-Emotional Learning in National Education Systems: A Cluster Randomized Controlled Trial of Nonformal Remedial Support and Mindfulness Programs in Lebanon," *American Educational Research Journal* (2021): accessed March 2, 2024, <https://doi.org/10.3102/00028312211062911>.
- 6 UNESCO International Institute for Educational Planning. "Conceptual Framework for Education in Emergencies Data," International Institute for Educational Planning (2023): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388203/PDF/388203eng.pdf.multi>.
- 7 Amartya Sen, "Development as Capability (Expansion)," in *Readings in Human Development*, ed. Fukuda-Parr S (New Delhi and New York: Oxford University Press, 2003).
- 8 "Refugees and Migrants from Venezuela," Interagency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela (R4V), accessed March 2, 2024, <https://www.r4v.info/en/refugeeandmigrants>.
- 9 "Marginalized groups," Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), accessed March 2, 2024, <https://inee.org/eie-glossary/marginalized-groups>.
- 10 "Marginalization," INEE, accessed March 2, 2024, <https://inee.org/eie-glossary/marginalization>.
- 11 Francesca Uccelli, email communications, November 6, 2023.
- 12 Diego Chaves-González and Carlos Echeverría-Estrada, "Venezuelan Migrants and Refugees in Latin America and the Caribbean: A Regional Profile," Migration Policy Institute (MPI) and International Organization for Migration (IOM), 2020, <https://www.migrationpolicy.org/research/venezuelans-latin-america-caribbean-regional-profile>, p. 1.
- 13 "Refugees and Migrants from Venezuela," R4V.
- 14 "Refugees and Migrants from Venezuela," R4V.
- 15 "The Venezuelan Exodus: The Need for a Regional Response to an Unprecedented Migrant Crisis." Human Rights Watch. September 3, 2018, <https://www.hrw.org/report/2018/09/03/venezuelan-exodus/need-regional-response-unprecedented-migration-crisis>.
- 16 Katherine Summers, Jessica Crist, Bernhard Streitwieser, "Education as an Opportunity for Integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's Educational Responses to the Venezuelan Migration Crisis," *Journal on Migration and Human Security*, 10(2), 95-112 (2022): accessed March 2, 2022, <https://doi.org/10.1177/23315024221085189>.
- 17 In Colombia, education is conceived as "a process of permanent, personal, cultural and social training that is based on a comprehensive conception of the human person" [Congress of Colombia, "Law 115 of 1994" (General Education Law, Bogotá, 1994), Art. 1]. The State also commits to recognize and protect diversity [Congress of the Republic, Political Constitution of Colombia (1991), Art. 7]. In Peru, education aims at the holistic development of the person ("Political Constitution of the State of Peru" (1993), Art. 13). The Peruvian State highlights its commitment to improving the quality and equity of education through a permanent process of supervision and evaluation [Congress, "General Education Law N° 28044," (Lima, 2003), Art. 21]. Key Colombian documents recognize and protect diversity (Political Constitution of Colombia, Art. 7), while key documents in Peru highlight the commitment to equity in the attainment of education (General Education Law of Peru, Art. 8).
- 18 Saavedra, Jaime, and Marcela Gutierrez, "Peru: A Wholesale Reform Fueled by an Obsession with Learning and Equity," in *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*, ed. Fernando Reimers (Switzerland: Springer, 2020), 159–80.
- 19 Robinson Salazar Rua, "Implementing Performance Measurement Systems to Hold Public Schools Accountable for Educational Quality," in *Improving Consistency in Performance Measurement System Design: The Case of the Colombian*

Public Schools, ed. Robinson Salazar Rua, 19–47. *System Dynamics for Performance Management & Governance* (Springer, Cham, 2023), https://doi.org/10.1007/978-3-031-24699-9_2.

20 Pritchett, “Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes: Making the Transition from Schooling to Learning,” *Research on Improving Systems of Education (RISE)*, Research on Improving Systems of Education (RISE) Working Paper Series: https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2015/005.

21 Halsey Rogers and Angela Demas, “The What, Why, and How of the Systems Approach for Better Education Results (SABER),” World Bank Group (2013), <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/867151468180272110/the-what-why-and-how-of-the-systems-approach-for-better-education-results-saber>

22 Pritchett, L., “Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes.”

23 Halsey Rogers and Angela Demas, “The What, Why, and How of the Systems Approach for Better Education Results (SABER).”

24 “About RISE,” RISE Programme, accessed March 4, 2024, <https://riseprogramme.org/about-rise>

25 Jason Silberstein and Marla Spivack, “Applying Systems Thinking to Education: Using the RISE Systems Framework to Diagnose Education Systems,” RISE Insight Note (2021), <https://riseprogramme.org/publications/applying-systems-thinking-education-using-rise-systems-framework-diagnose-education.html>, p. 3.

26 Silberstein and Spivack, “Applying Systems Thinking to Education,” p. 6-9.

27 “About RISE,” RISE Programme.

28 Marla Spivack, Jason Silberstein, and Yue-Yi Hwa, “The RISE Education Systems Diagnostic Toolkit,” *Research on Improving Systems of Education (RISE)* (2023), https://riseprogramme.org/sitehttps://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2023/09.

29 “Systems Approach for Better Education Results (SABER),” The World Bank, accessed March 4, 2024, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber#:~:text=SABER%20is%20an%20initiative%20to,of%20promoting%20Learning%20for%20All>.

30 “Systems Approach for Better Education Results (SABER),” The World Bank.

31 “Systems Approach for Better Education Results (SABER),” The World Bank.

32 Marguerite Clarke, *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper* (The World Bank: Washington, 2012), <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/06a740a0-a7d0-535b-8940-46350c379c37/content>.

33 The World Bank, “SABER Student Assessment,” *World Bank Group Education Practice Smarter Education Systems for Brighter Futures* (2016): <https://documents1.worldbank.org/curated/en/410721496308370728/pdf/SABER-Student-assessment.pdf>, p. 2

34 Marguerite Clarke, “What Matters Most for Student Assessment Systems.”

35 “Systems Approach for Better Education Results (SABER),” The World Bank.

36 The World Bank, “SABER Student Assessment,” p. 2.

37 “Systems Approach for Better Education Results (SABER),” The World Bank.

38 “Systems Approach for Better Education Results (SABER),” The World Bank.

39 “Global Trends,” United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), accessed March 4, 2024, <https://www.unhcr.org/global-trends>

40 Susan Nicolai et al., “Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crises: Global Analysis Framework,” *Overseas Development Institute* (2020), https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-03/200428_global_analysis_bWDfrMf%20%281%29.pdf.

41 UNESCO, “Conceptual Framework for Education in Emergencies Data.”

42 UNESCO. “Conceptual Framework for Education in Emergencies Data.”

43 Md Galib Hasan et. al, “Data system mapping of Cox’s Bazar Education for Rohingya Refugees and Host Community,” *Education Research in Conflict and Protracted Crisis (ERICC)* (2024), accessed February 7, 2024, <https://inee.org/resources/data-system-mapping-coxs-bazar-education-rohingya-refugees-and-host-community>

- 44 Carly Tubbs Dolan, "Methods for Rigorously and Responsively Improving Children's Holistic Learning and Development in Crisis Contexts: Towards an Evidence-Based Education in Emergency Field" (doctoral dissertation, New York University, 2018)
- 45 Dryden-Peterson, Sarah et al., "The Purposes of Refugee Education."
- 46 Tubbs Dolan, Carly, et al., "Supporting Syrian Refugee Children's Academic and Social-Emotional Learning in National Education Systems."
- 47 Fabian Müller et al., "Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review," *Educational Research Review*, vol. 29 (2020): accessed March 4, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>.
- 48 Roxane Caires et al., "Starting from Square Two: Building a Cohesive, National SEL Framework in Lebanon," in *Educating for the Social, the Emotional and the Sustainable*, ed. Andy Smart and Margaret Sinclair (NISSEM, 2022), III:146
- 49 Hoskins, Bryony, and Liyuan Liu, *Measuring Life Skills: In the Context of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa* (UNICEF and the World Bank, 2019), https://www.unicef.org/mena/media/7011/file/Measuring%20life%20skills_web.pdf.pdf.
- 50 Dale A. Blyth, Stephanie M. Jones, and Teresa Borowski, "SEL Frameworks: What Are They and Why Are They Important?," CASEL Assessment Work Group - Frameworks briefs Introductory Series (2018), <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2018/09/Frameworks-A.1.pdf>.
- Matthew Jukes et al., "'Respect Is an Investment': Community Perceptions of Social and Emotional Competencies in Early Childhood from Mtwara, Tanzania," *Global Education Review* 5, no. 2 (2018): 160-88, accessed March 4, 2024, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183919.pdf>
- 51 Matthew Jukes et al., "'Respect Is an Investment': Community Perceptions of Social and Emotional Competencies in Early Childhood from Mtwara, Tanzania," *Global Education Review* 5, no. 2 (2018): 160-88, accessed March 4, 2024, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183919.pdf>
- 52 Jisun Jeong, "Transnational Policy-Making on Social and Emotional Learning in Crisis-Affected Contexts," in *Handbook of Education Policy*, ed. Gerard Postiglione, Christopher Johnstone, and Wesley Teter (Edward Elgar Publishing, 2023).
- 53 Arathi Sriprakash, Leon Tikly, and Sharon Walker, "The Erasures of Racism in Education and International Development: Re-Reading the 'Global Learning Crisis,'" *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 50, no. 5 (2020): 676-92, accessed March 4, 2024, <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1559040>.
- 54 American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education, *Standards for Educational and Psychological Testing* (Washington D.C.: AERA, 2014), https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf.
- 55 Shahidul Alam, "Majority World: Challenging the West's Rhetoric of Democracy," *Amerasia Journal* 34, no. 1 (2008): 88-98, accessed March 4, 2024, <https://doi.org/10.17953/amer.34.1.13176027k4q614v5>.
- 56 Olha Homonchuk, Samuel Sharp, and Susan Nicolai, "Political Economy and (In)coherence of the education system in Cox's Bazar, Bangladesh."
- 57 Susan Nicolai et al., "Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crises: Global Analysis Framework."
- 58 UNESCO, "Conceptual Framework for Education in Emergencies Data."
- 59 James Georgalakis and Pauline Rose, "Exploring Research-Policy Partnerships in International Development," *IDS Bulletin* (2019), accessed March 5, 2024, <https://doi.org/10.19088/1968-2019.100>.
- 60 Olha Homonchuk, Samuel Sharp, and Susan Nicolai, "Political Economy and (In)coherence of the education system in Cox's Bazar, Bangladesh."
- 61 Carly Tubbs Dolan, "Accelerating Progress towards a Coordinated and Evidence-Based Education in Emergencies Field: A Roadmap for Research-Practice Partnerships," (doctoral dissertation, New York University, 2017).
- 62 ICBF, "Characterization of Venezuelan migrant children and adolescents in Colombia" ICBF (march 2022), https://www.icbf.gov.co/system/files/25042022_caracterizacion_nna_migrantes.pdf
- 63 The people who do not have complete information are a man and a woman, one from the research group and one from the policymakers
- 64 Bonnie Kaul Nastasi, John H. Hitchcock and Lisa M. Brown, "An Inclusive Framework for Conceptualizing Mixed Methods Design Typologies: Moving Toward Fully Integrated Synergistic Research Models" in *SAGE handbook of mixed*

- methods in social & behavioral research, ed. Abbas Tashakkori and Charles Teddlie (Thousand Oaks, SAGE Publications, 2010), 305-338.
- 65 “Automatically Convert Audio and Video to Text: Fast, Accurate, & Affordable.” Sonix. <https://sonix.ai/>.
- 66 Jean Lindsay and Daniel C. O’Connell, “How do transcribers deal with audio recordings of spoken discourse?” *Journal of Psycholinguistic Research* 24 (1995): accessed March 4, 2024, <https://doi.org/10.1007/BF02143958>.
- 67 “All-in-One Qualitative & Mixed Methods Data Analysis Tool.” MAXQDA, March 1, 2024. <https://www.maxqda.com/>.
- 68 Anne Galletta and William E. Cross, “Ongoing and Iterative Data Analysis,” in *Mastering the semi-structured Interview and Beyond* (New York: New York University Press, 2013), <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814732939.003.0005> , 119-146.
- 69 “The R Project for Statistical Computing.” R. Accessed March 5, 2024. <https://www.R-project.org/>.
- 70 “Easily Install and Load the Tidyverse.” Tidyverse. Accessed March 5, 2024. <https://tidyverse.tidyverse.org/>
- 71 Daniel D. Sjoberg et al., “Reproducible Summary Tables with the Gtsummary Package,” *The R Journal* 13: 570–80 (2021), accessed March 4, 2024, <https://doi.org/10.32614/RJ-2021-053>.
- 72 “A Tidy API for Graph Manipulation.” TidyGraph. Accessed March 5, 2024. <https://tidygraph.data-imaginist.com/>.
- 73 Thomas Lin Pedersen, *Ggraph: An Implementation of Grammar of Graphics for Graphs and Networks* (2023), <https://ggraph.data-imaginist.com/>.
- 74 “The R Project for Statistical Computing.” R.
- 75 Klaus Krippendorff, *Content analysis: An introduction to its methodology* (Thousand Oaks: SAGE publications, 2019).
- 76 Elisa Bonilla-Castro and Penelope Rodríguez Sehk, *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales* (Bogotá: Editorial Norma, 2005).
- 77 Kenneth E. Bruscia, “Data analysis in qualitative research,” in *Music Therapy Research* ed. Barbara Wheeler (2005), 179-186.
- 78 “All-in-One Qualitative & Mixed Methods Data Analysis Tool.” MAXQDA
- 79 Congress of the Republic. *Political Constitution of Colombia* (1991), Article 67
- 80 Congress of the Republic. *Law 115* (1994), Article 1.
- 81 *Law 115* (1994), Article 5.
- 82 *Law 115* (1994), Article 13.
- 83 *Law 115* (1994), Article 13.
- 84 *Law 115* (1994), Article 22.
- 85 *Law 115* (1994), Article 25.
- 86 National Planning Department. “Bases of the National Development Plan,” National Planning Department (2023), 92.
- 87 National Planning Department, 93.
- 88 *Law 115* (1994), Article 11
- 89 *Law 115* (1994), Article 148
- 90 National Ministry of Education, “Mission and Vision” (n.d.), <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Ministerio/>
- 91 National Ministry of Education, “Mission and Vision”
- 92 National Ministry of Education, Decree 5012 (2009), Article 4; National Ministry of Education, Decree 1075 (2015).
- 93 National Ministry of Education, Decree 5012 (2009), Article 1.
- 94 Decree 5012 (2009), Article 2.
- 95 Decree 5012 (2009), Article 14.

- 96 Decree 5012 (2009), Article 15.
- 97 Decree 5012 (2009), Article 16.
- 98 Decree 5012 (2009), Article 17.
- 99 Decree 5012 (2009), Article 21.
- 100 Decree 5012 (2009), Article 24.
- 101 Decree 5012 (2009), Article 27.
- 102 Presidency of the Republic, Decree Law 3156 (1968), Article. 2
- 103 National Ministry of Education, Decree 2343 (1980); Congress of the Republic, Law 30 (1992), Article 27.
- 104 Congress of the Republic, Law 1324 (2009).
- 105 Law 1324 (2009), Article 9.
- 106 Law 1324 (2009), Article 12.
- 107 Presidency of the Republic, Decree 869 (2010).
- 108 Congress of the Republic, Law 2294 (2023).
- 109 Carolina Maldonado et al, “Estudio piloto de los instrumentos del Modelo de Medición de la Calidad de la Educación Inicial y Preescolar en el grado Transición” Notas de Política en Educación (enero 2020), <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-5.pdf>. “ El modelo de medición de la calidad de la educación inicial y preescolar tiene dos componentes: 1) la valoración de las condiciones de calidad y 2) la valoración del desarrollo de las niñas y los niños. El primero, incluye **las condiciones estructurales y las condiciones de proceso institucionales y grupales**. Las condiciones estructurales son aquellas características de los establecimientos educativos (EE) que permiten que las niñas y los niños gocen de ambientes seguros y protectores, tengan acceso a materiales que promuevan el desarrollo y cuenten con el talento humano requerido para la atención integral. Las condiciones de proceso en el nivel institucional se refieren a las interacciones que se dan entre las instituciones educativas y las familias, la comunidad y las instituciones a nivel municipal (salud, educación, cultura, etc.). En el nivel de grupo, la calidad de proceso se refiere a las interacciones, experiencias y actividades en las que se vinculan las niñas y los niños en el entorno educativo. En general, las condiciones de proceso se refieren a aspectos dinámicos que, a diferencia de las condiciones estructurales, requieren de mayores esfuerzos para su medición y mejoramiento así como plazos más amplios para su transformación. El segundo componente del modelo es la valoración del desarrollo. Esta es una valoración a nivel poblacional que captura de manera general el desarrollo de las niñas y los niños a partir de indicadores en los dominios cognitivo, social, emocional y corporal.”
- 110 Carolina Maldonado et al.”
- 111 Law 115 (1994), Article 153
- 112 OECD, “About”, OECD, <https://www.oecd.org/acerca/>
- 113 María Camila Jiménez Nicholls, Ana Salazar Londoño and Julián Segura Jiménez, “Icfes at the forefront of international education assessments”, Icfes Notes for Educational Policy (June 2023), <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- 114 OECD, “Education in Colombia 2016 Highlights”, OECD (2016), <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>
- 115 OECD, “about”
- 116 Unesco, “Qué es la Unesco”, Unesco (sf), <https://www.unesco.org/es/brief>
- 117 Unesco, “Latin American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education”, Unesco (n.d.), <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/illece>
- 118 UNESCO.
- 119 Jiménez Nicholls, Salazar Londoño and Segura Jiménez.
- 120 National Ministry of Education, Decree 1290 (2009).
- 121 Decree 1290 of 2009, Article 1.
- 122 Political Constitution of 1991, Article 7.

- 123 Political Constitution of 1991, Article 68.
- 124 National Ministry of Education, Decree 1421 (2017).
- 125 United Nations Refugee Agency (UNHCR), “Global Trends. Forced displacement in 2021”, UNHCR (2021), <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-acnur-2021>.
- 126 United Nations Refugee Agency (UNHCR), “Global Trends. Forced displacement in 2022”, UNHCR (2022), https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-2022_esp.pdf
- 127 Grupo Interagencial para los Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM), “Refugees and migrants from Venezuela”, R4V, <https://www.r4v.info/pt/node/423>.
- 128 Gustavo Canavire-Bacarreza, Daniel Cañizares and Camila Morales, “Venezuelan immigrants in the Colombian educational system”, Vox LACEA (2023), sp.
- 129 Canavire-Bacarreza, Cañizares and Morales (2023), sp.
- 130 ICFES, Resolution 675 (2019), Article 22, paragraph 4.
- 131 ICFES, Resolution 171 (2023).
- 132 ICFES, Resolution 171 (2023), transitory Article 3..
- 133 Political Constitution (1991), Article 13.
- 134 Political Constitution of 1991, Article 47.
- 135 Law 115 (1994), Article 46.
- 136 Decree 1290 (2009)
- 137 Resolution 675 (2019), Article 2.
- 138 Resolution 675 (2019), Article 7.
- 139 Resolution 675 (2019), Article 8.
- 140 Icfes, “Saber 11° 2024-1 Guidance Guide” in ICFES (2024), https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21520252/03+Nov_Gui%CC%81a+de+Orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%BA+2024-1.pdf . In this case, we cite the Saber 11° procedure, although it applies to all tests and exams carried out by ICFES.
- 141 Law 115 (1994), Article 56.
- 142 Law 115 (1994), Article 55.
- 143 Law 115 (1994), Article 21.
- 144 Icfes, “Saber 11° 2024-1 Orientation Guide”, 11.
- 145 Resolution 675 (2019), Article 28.
- 146 United Nations Refugee Agency “Global Trends. Forced displacement in 2021”
- 147 Sesame Workshop y Bases Sólidas, “Situational Analysis of Refugee and Migrant Venezuelan Children Ages 0 to 8 in Colombia”, Sesame Workshop (2023), <https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/03/needs-assessment-venezuelan-refugee-and-migrant-children-in-colombia-exec-summary-1.pdf>, 3.
- 148 Icfes, “Saber 3°, 5°, 7°, 9° versión 2023” en ICFES (2023), https://www.icfes.gov.co/saber_3579.
- 149 Icfes, “Saber 11° Exam Guidance Guide”, ICFES (2023), https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21520252/28+Marzo_Gui%CC%81a+de+Orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%BA+2023-2+Calendario+A.pdf
- 150 Icfes, “Saber T&T Orientation Guide Generic Competencies Module”, ICFES (2023), https://www.icfes.gov.co/documents/39286/25437008/08+Septiembre_GDO+M%C3%B3dulos+Gen%C3%A9ricos+Saber+TyT+2023-2.pdf; Icfes, “Saber Pro Orientation Guide. Generic Competencies Module”, ICFES (2023), https://www.icfes.gov.co/documents/39286/25437332/07+Septiembre_GDO+M%C3%B3dulos+Gen%C3%A9ricos+Saber+Pro+2023-2.pdf
- 151 Icfes, “Frequently Asked Questions Evaluar para Avanzar”, ICFES (2023), <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2163563/Gu%C3%ADa+de+Preguntas+Frecuentes+2023.pdf>
- 152 Lawrence Aber, Joshua L. Brown, Stephanie M. Jones, Juliette Berg, and Catalina Torrente, “School-based

strategies to prevent violence, trauma, and psychopathology: The challenges of going to scale” in *Development and Psychopathology*, 23, no. 2 (2011): 411-421. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000149>

153 Stephanie M. Jones, Suzanne M. Bouffard, “Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries” in *Social Policy Report* 26, no. 4 (1-33).

154 Congress of the Republic. Law 1804 (2016)

155 Icfes, “Acerca de la medición de Clima Escolar”, in Icfes (n.d), <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/clima-escolar-11%C2%BO>

156 Lawrence Aber et al., (2011)

157 Lawrence Aber et al., (2011)

158 Joint Circulars between the Administrative Presidency Department, National Ministry of Treasury, Administrative Public Function Department, National Evaluation Department no. 100-011 of 2023

159 National Presidency of Colombia, “Estatuto Temporal de Protección debe garantizar derechos efectivos para migrantes venezolanos, afirma Presidente Petro en declaración conjunta con Blinken”, in *Prensa Presidencia de la República* (October 3rd 2023), <https://petro.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/Estatuto-Temporal-de-Proteccion-debe-garantizar-derechos-efectivos-para-mig-221003.aspx#:~:text=Bogot%C3%A1%2C%203%20de%20octubre%20de,los%20derechos%20de%20esta%20poblaci%C3%B3n>

160 “About Explore SEL”, Universidad de Harvard, consultado el 2 de marzo de 2024, exploresel.gse.harvard.edu/about/

161 Estas son las dimensiones contempladas por el Proyecto de Taxonomía del Laboratorio EASEL de Harvard (“Explore SEL”, Universidad de Harvard, consultado el 2 de marzo de 2024, exploresel.gse.harvard.edu).

162 Consejo Nacional de Educación, “Proyecto Nacional de Educación: PEN 2036: El desafío de la ciudadanía plena”, Perú, 2020, p. 76-78.

163 “Disability”, Organización Mundial de la Salud (OMS), consultado el 2 de marzo de 2024, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

“Participación de estudiantes con discapacidad en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA 2023)”, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), <http://umc.minedu.gob.pe/discapacidad/>

“Guía de orientación examen Saber 11° 2024-1”, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), <https://www.icfes.gov.co/en/gu%C3%ADa-de-orientaci%C3%B3n-examen-saber-11>.

164 En este documento utilizamos el término “limitación” que es el utilizado en la legislación colombiana

165 “Disability”, Naciones Unidas, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://www.un.org/en/observances/day-of-persons-with-disabilities/background>

166 “Special needs education”, UNESCO, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/special-needs-education>

Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), Guía para orientar la intervención de los servicios de atención de necesidades educativas especiales, p. 9

167 “Special education needs”, INEE, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://inee.org/eie-glossary/special-education-needs>

“Special education”, INEE, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://inee.org/eie-glossary/special-education>

168 SAANEE, Guía para orientar la intervención de los servicios de atención de necesidades educativas especiales, p. 10.

169 Congreso, “Ley General de Educación N° 28044”, Art. 36.

170 “Ley 1804 de agosto 02 de 2016 Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones” (Bogotá, 2016).

171 Terri Pigott y Joshua R. Polanin, “Educational Assessment”, modificado por última vez el 15 de diciembre de 2011, <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0051.xml>

172 “Marginalized groups,” Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).
“Marginalization,” INEE.

Francesca Uccelli, comunicaciones por correo electrónico.

173 Ha Yeon Kim, Carly Tubbs Dolan y Lawrence Aber, “A Conceptual Framework for Education Research in Conflict and Prolonged Crisis (ERICC)”, ERICC Working Paper No.1 (2022), consultado el 7 de febrero de 2024, https://figshare.com/articles/preprint/A_Conceptual_Framework_for_Education_Research_in_Conflict_and_Protracted_Crisis_ERICC_/21438093

174 Carly Tubbs Dolan, “Methods for Rigorously and Responsively Improving Children’s Holistic Learning and Development in Crisis Contexts,” p. 7.

175 “Core Commitments for Children in Humanitarian Action”, UNICEF, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://www.unicef.org/emergencies/core-commitments-children>

176 “The Venezuelan Exodus,” Human Rights Watch.

177 “Migrant”, INEE, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://inee.org/eie-glossary/migrant>
“Migrant definition”, ACNUR, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://emergency.unhcr.org/protection/legal-framework/migrant-definition>

178 Por ejemplo, esto se basa en Olha Homonchuk, Samuel Sharp y Susan Nicolai, “Political Economy and (In)cocoeence of the education system in Cox’s Bazar, Bangladesh”, ERICC Working Paper (2024), consultado el 7 de febrero de 2024, <https://inee.org/resources/political-economy-and-incoherence-education-system-coxs-bazar-bangladesh>

179 “Refugee”, INEE, consultado el 2 de marzo de 2024, <https://inee.org/eie-glossary/refugee>

Asamblea General de las Naciones Unidas, “Convención sobre el Estatuto de los Refugiados”, Naciones Unidas, Treaty Series, vol. 189 (1951), <https://www.refworld.org/legal/agreements/unga/1951/en/39821>.

180 Md Galib Hasan et. al, “Data system mapping of Cox’s Bazar Education for Rohingya Refugees and Host Community.”

181 Maldonado et al

182 Colombia Learns. “Executive Report Results Measurement of the Quality of Early Childhood Education in Colombia in the Transition Grade 2021”, Colombia Aprende (2022), https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-09/Informe%20Ejecutivo.pdf

183 Icfes, “Saber 3°, 5°, 7°, 9° versión 2023”.

184 Icfes, “Exam Saber 11°”

Law 1324 of 2009, Art 7.

Decree 869 of 2010 Presidency, Art 2.

Icfes Resolution 675 of 2019

185 Icfes, “Saber 11° Exam Orientation Guide”

186 Decree 3963 of 2009.

Law 1324 of 2009.

Icfes Resolution 675 of 2019

187 Icfes, “Frequently Asked Questions Evaluar para Avanzar”.

Apéndice 1: Glosario de términos

Aprendizaje holístico

El aprendizaje holístico se refiere a un enfoque educativo que reconoce y aborda la naturaleza dinámica e interrelacionada del desarrollo humano en una variedad de dominios, incluidos el académico, social, emocional, cognitivo, físico y otros (como el espiritual y el cultural). Nuestra definición también reconoce e incluye los procesos individuales, familiares, de aula y escolares, así como los factores contextuales que apoyan el aprendizaje y el desarrollo dentro y a través de estos dominios. En los procesos de recolección de datos realizados por nuestro equipo y resumidos en este informe, identificamos que los entrevistados tenían diversas comprensiones del aprendizaje holístico, sin seguir necesariamente la definición aquí establecida.

Aprendizaje social y emocional

Si bien existen diversas definiciones de aprendizaje social y emocional, para el propósito de este proyecto el aprendizaje social y emocional se ha definido como el proceso a través del cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican una amplia gama de conocimientos, actitudes, comportamientos y habilidades no académicas que son esenciales para su éxito en la escuela, el trabajo, el hogar y sus comunidades.¹⁶⁰

Dentro de esta definición general, seguimos la taxonomía del Laboratorio EASEL de Harvard (por sus siglas en inglés The Ecological Approaches to Social Emotional Learning) e identificamos seis amplios dominios del aprendizaje social y emocional: cognitivo (habilidades requeridas para que los individuos dirijan el comportamiento hacia el logro de un objetivo), emoción (habilidades para reconocer, expresar y controlar las emociones), social (capacidad para interpretar los comportamientos de otras personas, navegar las situaciones sociales e interactuar positivamente con los demás), Valores (habilidades y destrezas para ayudar a las personas a ser miembros prosociales y productivos de la sociedad), perspectivas (habilidades relacionadas con la forma en que las personas ven y abordan el mundo) e identidad (cómo las personas se entienden y perciben a sí mismas y a sus habilidades)¹⁶¹. Dentro y a través de estos dominios, la forma en que se definen, nombran, manifiestan, categorizan y priorizan los conocimientos, comportamientos, actitudes y habilidades sociales y emocionales específicas varía dentro de las culturas y los contextos y entre ellas. En este estudio, por ejemplo, la espiritualidad y la religión, la conciencia ambiental, el respeto y la responsabilidad hacia el medio ambiente y la sostenibilidad también se incluyen bajo el paraguas del aprendizaje social y emocional.¹⁶²

Contenidos de la evaluación educativa

Utilizamos el término contenido de las evaluaciones educativas, las herramientas o los sistemas de monitoreo y evaluación para referirnos al dominio principal que la evaluación, la herramienta o el sistema de monitoreo y evaluación busca medir. En este informe, hemos categorizado el contenido de las evaluaciones educativas en relación con:

- Aprendizaje académico de los niños: Evaluaciones diseñadas para medir el logro de los niños de conocimientos, competencias o habilidades que los sistemas educativos

tradicionalmente han enfatizado explícitamente como esenciales para el aprendizaje de los niños. Algunos ejemplos son las evaluaciones de las habilidades de lectura y escritura o aritmética de los niños.

- Aprendizaje social y emocional de los niños: Evaluaciones diseñadas para medir el conocimiento, las actitudes, los comportamientos, las competencias, las habilidades o el bienestar social y emocional de los niños. Los ejemplos incluyen evaluaciones de la conciencia emocional o la autorregulación de los niños (consulte la definición anterior, [aprendizaje social y emocional](#)).
- Aprendizaje holístico de los niños: Evaluaciones diseñadas para medir tanto el aprendizaje académico como el aprendizaje o desarrollo social y emocional de los niños (vea la definición más adelante, aprendizaje holístico).
- Habilidades y prácticas pedagógicas de los maestros: Evaluaciones diseñadas para capturar el conocimiento, las técnicas, las estrategias y los enfoques que los maestros utilizan para facilitar el aprendizaje académico o social y emocional de los niños. Algunos ejemplos son las evaluaciones del conocimiento de los docentes sobre el contenido curricular o las estrategias de instrucción de los docentes (como las prácticas docentes personalizadas).
- Habilidades sociales y emocionales y bienestar de los maestros: Evaluaciones diseñadas para capturar el conocimiento, las actitudes, los comportamientos, las competencias, las habilidades y el bienestar social y emocional de los maestros. Algunos ejemplos son las evaluaciones de la regulación de las emociones o el agotamiento de los docentes.
- Calidad del proceso a nivel del entorno: Evaluaciones diseñadas para medir los procesos sociales (p. ej., relaciones, normas, participación en actividades) dentro de un entorno, como una escuela o un aula. Algunos ejemplos son las evaluaciones del clima escolar o la violencia en la comunidad.
- Calidad estructural a nivel del entorno: Evaluaciones diseñadas para medir los recursos (humanos, físicos, económicos, temporales) o la organización de los recursos (sociales, físicos, económicos, temporales) dentro de un entorno, como una escuela o un aula. Algunos ejemplos son las evaluaciones de la infraestructura escolar, la asistencia de estudiantes o profesores y la proporción de alumnos por profesor.
- Otros: Evaluaciones, herramientas o esfuerzos de monitoreo y evaluación cuyo contenido no puede describirse en las categorías anteriores. Algunos ejemplos son los sistemas de monitoreo y evaluación que abarcan la matrícula, la recepción de servicios del Estado o el desempeño o las competencias de los directores, entre otros.

Discapacidades

Las discapacidades son el resultado de la interacción entre individuos con una o más condiciones de salud con factores personales y ambientales, incluidas actitudes negativas, servicios e infraestructura inaccesibles y apoyo social limitado.¹⁶³ Las personas con discapacidad a menudo se enfrentan a obstáculos para su participación plena y efectiva en la sociedad, incluida su educación. Por lo tanto, los niños con discapacidades a menudo tienen

diferentes necesidades educativas que se abordan a través de programas de necesidades especiales o educación inclusiva (consulte la definición más adelante, [educación de necesidades especiales y educación inclusiva](#)). Algunos ejemplos de discapacidades son las limitaciones¹⁶⁴ físicas, sensoriales, cognitivas, intelectuales y las afecciones de salud mental como la depresión, la ansiedad, la esquizofrenia y el trastorno bipolar.¹⁶⁵

Educación especial y educación inclusiva

La educación para niños con necesidades especiales se refiere a las disposiciones educativas diseñadas para facilitar el aprendizaje de las personas que, por una amplia variedad de razones, requieren apoyo adicional para acceder y cumplir con las metas de aprendizaje acordes con su edad en un programa educativo. Las razones pueden incluir (pero no se limitan a) impedimentos, dificultades o desafíos permanentes o temporales (consulte la definición anterior, [discapacidades](#)); el ingreso tardío al sistema educativo; altas capacidades intelectuales; o condiciones históricas personales, familiares o escolares.¹⁶⁶ Las disposiciones comunes incluyen métodos y materiales pedagógicos flexibles, apoyos o recursos adicionales, o equipos o espacios de aprendizaje especializados¹⁶⁷, más allá de los medios y recursos que suelen utilizar los docentes para responder a las diferencias individuales entre sus estudiantes.¹⁶⁸ Tradicionalmente, el término educación para niños con necesidades especiales se ha utilizado para referirse a las disposiciones que apoyan el aprendizaje a través de la integración en programas educativos existentes a través de la separación en programas en la misma institución educativa o en instituciones educativas alternativas. Tradicionalmente no abarca la educación inclusiva, que aborda de manera proactiva los obstáculos a la participación y el aprendizaje y garantiza que los planes de estudio y los materiales de enseñanza y aprendizaje se adapten, sean accesibles y apropiados para todos los alumnos.

Observamos que el término educación para niños con necesidades especiales es controversial sin embargo, lo utilizamos a lo largo de este informe dado que es el término utilizado en los marcos legales de Perú y Colombia y que se utiliza a menudo en la práctica, como se ha detectado a lo largo de las entrevistas (ver sección anterior, Métodos).

Educación inicial

Servicios y programas educativos proporcionados a niños pequeños, generalmente menores de seis años, antes de que ingresen a la educación primaria. En el Perú, la educación de la primera infancia se refiere específicamente a los niños de cero a cinco años de edad, en línea con los niños a los que se dirige el nivel de Educación Inicial del sistema de Educación Básica Regular (EBR).¹⁶⁹ En Colombia, los niños de tres a seis años de edad están incluidos en esta definición, incluyendo a los niños y niñas de los programas de atención inicial, educación temprana y preescolar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).¹⁷⁰

Elemento

En el marco de los Sistemas de Mediciones del Aprendizaje Holístico, HOLAS, tres elementos o componentes clave describen la naturaleza de las relaciones entre las autoridades, organizaciones educativas y los proveedores de servicios de primera línea (por ejemplo, directores escolares y docentes) dentro de los sistemas de medición de los resultados del aprendizaje holístico: información, metas y apoyo. La información se centra en cómo y con qué calidad la información producida por los sistemas de monitoreo y evaluación de la

educación es generada, accedida, utilizada y compartida por las autoridades educativas, las organizaciones, los proveedores de primera línea y los investigadores para una variedad de propósitos. Las metas se centran en la definición y claridad de los objetivos del aprendizaje holístico dentro del sistema, la alineación de la información de los sistemas de monitoreo y evaluación de la educación con estas metas y otros componentes cruciales del sistema educativo, y las normas establecidas que rigen el uso de esta información en la toma de decisiones, incluido el nivel de autonomía que tienen los diferentes actores para hacerlo. El apoyo incluye los mecanismos que existen para garantizar un aprendizaje holístico integral y basado en datos empíricos en los diferentes niveles del sistema educativo, como la disponibilidad y la calidad de los recursos, las oportunidades de desarrollo profesional y las estructuras organizativas. Cada elemento consta de varios subelementos (consulte la definición a continuación, [subelemento](#)).

Evaluación educativa

Utilizamos el término evaluación educativa en sentido amplio para referirnos a los procesos, materiales y métodos diseñados para proporcionar información sobre el logro de las metas educativas (por ejemplo, acceso, calidad, continuidad) para una variedad de propósitos. Las evaluaciones pueden adoptar muchas formas diferentes, incluidas listas de verificación, encuestas, medidas basadas en el desempeño, como exámenes o pruebas, protocolos de entrevistas cualitativas y más. En nuestra definición, las evaluaciones educativas se pueden utilizar para medir el logro de las metas educativas en el nivel individual, como entre estudiantes, cuidadores, maestros y directores, así como a nivel de escuela, distrito, región o país, entre otros.¹⁷¹ Concebimos las evaluaciones educativas como un componente de los sistemas generales de monitoreo y evaluación en el sector educativo (consulte la definición a continuación, [sistemas de monitoreo y evaluación de la educación](#)). En el estudio realizado por nuestro equipo, y resumido en este informe, identificamos que los entrevistados se referían a una amplia gama de herramientas, pruebas y exámenes como “evaluaciones”, sin seguir necesariamente la definición establecida aquí.

Infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad

Grupos de niños y sus cuidadores, definidos en sentido amplio, que enfrentan o corren el riesgo de enfrentar discriminación, exclusión o barreras en su acceso a los recursos, las oportunidades y el poder como resultado de desventajas persistentes arraigadas en condiciones estructurales adversas, dinámicas de poder desiguales e inequidades sistémicas.¹⁷² Reconocemos la capacidad de los individuos para actuar y generar los resultados deseados incluso cuando se enfrentan a condiciones estructurales desafiantes que pueden limitar su campo de acción. En este informe, utilizamos el término infancias en contextos de marginación o vulnerabilidad principalmente para referirnos a tres grupos que son de nuestro especial interés: niños con discapacidad, niños de grupos indígenas o comunidades étnicas, y niños refugiados y migrantes de Venezuela (ver definiciones más abajo, migrantes y refugiados). El término niños en contextos de marginación también puede utilizarse para referirse a otros grupos de niños en contextos de vulnerabilidad, como los niños que no asisten a la escuela y los niños que viven en zonas rurales o de difícil acceso. Al referirnos a las infancias en contextos de marginación, también incluimos a los diversos actores que participan activamente en el proceso educativo de los niños y niñas en contextos de marginación, como sus maestros y directores.

La educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas (EiEPC)

EiEPC se relaciona con la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje holístico continuo y de calidad para niños y adolescentes de todas las edades en todas las modalidades educativas y niveles de escolarización en situaciones de emergencia y crisis prolongadas, también llamadas “contextos de crisis”¹⁷³ o “contextos humanitarios”. Las emergencias y las crisis prolongadas incluyen las situaciones en las que una comunidad de personas experimenta un evento o una serie de eventos que amenazan su salud, seguridad, sustento o bienestar.¹⁷⁴ Las crisis pueden diferenciarse por la rapidez de su aparición: pueden ser de aparición repentina o de emergencia (que surgen rápidamente con poca o ninguna advertencia) o de aparición lenta o tardía (que surgen gradualmente a lo largo de meses o años). También pueden diferenciarse por su duración: algunas crisis tienen un plazo relativamente limitado, mientras que otras son prolongadas y causan vulnerabilidad durante un período prolongado de tiempo.¹⁷⁵ Algunos ejemplos de situaciones de emergencias y crisis prolongadas son, entre otros, los conflictos internos o con otros países, la gobernanza controvertida y los conflictos civiles, los desastres relacionados con el cambio climático, los flujos migratorios y de refugiados, las pandemias y otras crisis de salud pública. En el contexto peruano y colombiano, utilizamos el término EiEPC para referirnos a las oportunidades educativas tanto para los niños de los países de acogida como al aumento exponencial de la población refugiada y migrante venezolana en Perú y Colombia, a la que se ha hecho referencia como una “crisis migratoria”¹⁷⁶ (ver sección anterior, Panorama del Sistema Educativo).

Migrantes

Personas que eligen residir en un país fuera de su nacionalidad y que - a diferencia de los refugiados - no enfrentan amenazas directas de persecución, daños graves o muerte si regresan a su país de origen. Los migrantes optan por migrar por una gran cantidad de razones, como buscar oportunidades de desarrollo profesional o educación y reunirse con sus familias.¹⁷⁷ Esto incluye a las personas sin un estatus migratorio regular en su país de llegada. A lo largo de este informe, utilizamos el término “migrantes” para referirnos a los migrantes venezolanos; no utilizamos este término para referirnos a refugiados, migrantes internos o desplazados internos.

Monitoreo y evaluación

El monitoreo y la evaluación son procesos sinérgicos. Si bien ambos implican la recopilación, el análisis, la interpretación y el intercambio de información sobre insumos, procesos, productos, resultados y metas educativas, difieren en su propósito y periodicidad. El monitoreo tiende a referirse a la recopilación continua de datos para rastrear el nivel y la calidad de la implementación curricular, programática o política en comparación con los productos, resultados y metas, mientras que la evaluación evalúa el grado en que los currículos, programas o políticas son efectivos, equitativos y sostenibles para lograr los resultados y metas deseados en períodos de tiempo discretos.

Nivel de la evaluación educativa

El nivel de la evaluación educativa se refiere al alcance geográfico para el que está diseñada la información, la evaluación, la herramienta o el sistema de monitoreo y evaluación. Entre ellas se encuentran: internacional (evaluaciones diseñadas para recolectar información en

varios países); nacional (evaluaciones diseñadas para recolectar información a nivel nacional en Colombia o Perú); subnacional, regional o local (evaluaciones diseñadas para recolectar información a nivel subnacional, regional o local dentro de Colombia o Perú); evaluación en el aula (evaluaciones que están diseñadas para recolectar información dentro del aula en Colombia o Perú); y otros (cuyo alcance no puede establecerse en las categorías anteriores). Al referirnos a herramientas “regionales”, aludimos a herramientas utilizadas en regiones de Colombia o Perú, y no a herramientas utilizadas en las regiones de América Latina o América del Sur.

Niveles en los sistemas educativos en los que aparecen las barreras, facilitadores y sugerencias

De acuerdo con los marcos de análisis de la economía política y¹⁷⁸ a los niveles de los sistemas educativos, remite a la categorización de las barreras, los facilitadores y las sugerencias que fueron identificadas por los entrevistados. Entre ellos se encuentran: el nivel político/social (barreras, facilitadores y sugerencias que se relacionan con las normas, los recursos, las capacidades, la información y los incentivos de alto nivel dentro de los sistemas educativos), el nivel operativo (barreras, facilitadores y sugerencias que se relacionan con los componentes prácticos de la prestación de servicios educativos, como el plan de estudios, la formación de docentes, la infraestructura, los sistemas de datos y las evaluaciones) y el nivel de escuela/docentes (barreras, facilitadores y sugerencias que se relacionan con la dinámica dentro de la escuela, como la participación de docentes y directores en capacitaciones y procesos de evaluación).

Refugiados

Personas que se encuentran en un país distinto a su nacionalidad y no pueden o no quieren regresar a su país de origen debido a la guerra, el conflicto armado, la violencia o un temor fundado de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas; a diferencia de los migrantes, los refugiados se enfrentan a amenazas a su vida o libertad y están protegidos por marcos jurídicos internacionales específicos.¹⁷⁹ En este informe, utilizamos el término “refugiados” para referirnos a los refugiados venezolanos.

Sistemas de monitoreo y evaluación educativa

Los sistemas de monitoreo y evaluación educativa, también llamados sistemas de medición educativa, son el conjunto de evaluaciones, herramientas, sistemas de información y estructuras que existen en los niveles de escuela, programa, distrito, región o país de los sistemas educativos para generar, analizar y utilizar información sobre el logro de las metas educativas para una variedad de propósitos. Mientras que las evaluaciones educativas son materiales, métodos y procesos específicos diseñados para proporcionar información sobre el logro de determinadas metas educativas por parte de entidades, organizaciones o actores específicos del sistema educativo (consulte la definición anterior, [evaluación educativa](#)), los sistemas de monitoreo y evaluación abarcan el conjunto de datos, pruebas, información o visualizaciones de datos sobre el logro educativo producidos ampliamente, incluso a través de evaluaciones.¹⁸⁰

Subelemento

Dentro del marco de HOLAS, cada elemento sistémico (consulte la definición anterior, [elemento](#)) consta de cuatro dimensiones, también llamadas subelementos, que proporcionan imperativos en cuanto a cómo es un sistema de medición alineado para el aprendizaje holístico. El elemento de información incluye (i) diversificar, comprender y alinear los propósitos de la evaluación, (ii) utilizar la información para apoyar el aprendizaje holístico equitativo, (iii) garantizar la calidad de la información y (iv) permitir el acceso a la información. El elemento de Metas abarca (i) Establecer metas claras para el aprendizaje holístico, (ii) Alinear las evaluaciones con los elementos clave de los sistemas educativos, (iii) Tomar decisiones basadas en la evidencia, y (iv) Promover la agencia en el monitoreo y la evaluación entre las autoridades y los proveedores de primera línea. El elemento de apoyo comprende: (i) Proporcionar materiales de orientación para la evaluación de alta calidad, (ii) Establecer estructuras organizativas sólidas para un monitoreo y una evaluación eficaces, (iii) Proporcionar oportunidades de aprendizaje holístico de alta calidad para apoyar la equidad y el bienestar entre las autoridades y los proveedores de primera línea, y (iv) Garantizar el acceso a oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad en torno a los datos, la evidencia y la medición (para obtener más información, consulte la sección anterior, [El marco HOLAS](#)).

Tipo de evaluación educativa

El tipo de evaluaciones, herramientas o sistemas de monitoreo y evaluación educativos se relaciona con el propósito principal para el cual se diseñó la evaluación, herramienta o sistema de monitoreo y evaluación. En este estudio, inicialmente codificamos el propósito principal de las evaluaciones de acuerdo con categorías amplias comúnmente reconocidas: herramientas de monitoreo (evaluaciones que se utilizan para describir y comparar a través de una población o programas para identificar áreas de necesidad o mejora); evaluaciones sumativas (evaluaciones que se utilizan para evaluar el aprendizaje o el logro al final de una unidad o programa de instrucción, a menudo comparándolo con algún estándar o punto de referencia), evaluaciones formativas (evaluaciones que se utilizan para identificar qué habilidades/competencias tienen los niños o los proveedores de servicios y qué habilidades necesitan para proporcionar retroalimentación y apoyo); y otros (aquellos que no pueden ser identificados en las categorías anteriores, como sistemas de vigilancia epidemiológica, servicios de análisis de datos o páginas web que proporcionan visualizaciones interactivas para facilitar el uso de la información por parte de los usuarios).

Es importante realizar una advertencia acerca de esta categorización de las evaluaciones. Si bien el uso de estas etiquetas permite la alineación con la comprensión y la práctica comunes, oscurecen la variedad de formas en que a menudo se usa la información de las evaluaciones. La información sumativa- sobre lo que los estudiantes han aprendido- puede utilizarse para la toma de decisiones sobre la promoción de grados individuales; efectividad del programa; la asignación de recursos a nivel escolar y nacional, y las comparaciones con otros países, por nombrar sólo algunos usos. Pero para permitir decisiones tan diferentes, las evaluaciones deben diseñarse, implementarse y probarse de diferentes maneras. Reconociendo la necesidad de matizar las tipologías tradicionales de evaluación formativa y sumativa, cuando informamos de los resultados sobre el propósito de las evaluaciones (consulte la sección [Resultados por subelemento > 1.1](#)), proporcionamos información lo más detallada posible sobre cómo se utiliza realmente la información de las evaluaciones.

Apéndice 2: Definiciones de los subelementos de marco HOLAS

Elemento	Subelemento	Definition
1. Información	1.1 Diversificar, comprender y alinear los propósitos de las evaluaciones	<p>Esta dimensión se relaciona con la variedad y la alineación entre las evaluaciones en el sistema educativo y el grado en que los actores clave entienden su “adecuación al propósito.” Consideramos específicamente tres criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Variedad de propósitos y tipos de evaluación. La medida en que una variedad de tipos de evaluaciones está disponible para evaluar diferentes resultados y procesos holísticos. 2. Comprensión de los actores sobre los propósitos de la evaluación. La medida en que los diferentes actores pueden identificar de forma clara y precisa los propósitos para los cuales se diseñaron originalmente las evaluaciones educativas. 3. Alineación entre evaluaciones para diferentes propósitos. La medida en que las evaluaciones de habilidades o resultados similares que fueron diseñados para diferentes propósitos proporcionan información alineada o coherente.
	1.2 Utilizar la información para apoyar el aprendizaje holístico equitativo	<p>Esta dimensión se relaciona con el grado en que los actores utilizan de manera responsable la información de una variedad de tipos de evaluaciones, así como de los sistemas de monitoreo y evaluación, para tomar decisiones orientadas al aprendizaje holístico. Consideramos específicamente tres criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de decisiones. El grado en que la información se utiliza (o no) para la toma de decisiones que respalden resultados del aprendizaje holístico. 2. Flujos de información del ecosistema para la toma de decisiones. El grado en que los datos informan la toma de decisiones de las autoridades y se comparten con y se utilizan por las escuelas, los maestros o diferentes actores de la comunidad. 3. Uso justo. La medida en que la información se utiliza de manera justa y equitativa. Esto incluye la medida en que la información no estigmatiza explícita o implícitamente a las infancias en contextos de marginación y apoya activamente la equidad en la asignación de los recursos y las oportunidades.
	1.3 Garantizar la calidad de la información	<p>Esta dimensión se relaciona con la calidad de las medidas educativas, las evaluaciones, las herramientas de evaluación, los sistemas de monitoreo y evaluación o los datos obtenidos de ellos. Consideramos específicamente cuatro criterios dentro de esta dimensión. Consideramos específicamente cuatro criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Suficiencia de evidencia de la calidad de la información. La medida en que existen pruebas suficientes de que la información proporcionada por las evaluaciones o herramientas es válida, confiable y/o imparcial. La suficiencia se determina en función de la finalidad de la evaluación. 2. Mecanismos y prácticas para garantizar éticamente la calidad de la información. La medida en que existen y se utilizan prácticas y mecanismos para garantizar que los datos de las evaluaciones o herramientas cumplen las normas de calidad acordes con el uso previsto de la información. 3. Disponibilidad de evidencia de la calidad de la información. La medida en que los informes sobre las propiedades psicométricas y/o la calidad de las evaluaciones están a disposición del público.. 4. Equidad. La medida en que existen mecanismos y prácticas para garantizar la inclusión y la representación significativa de las infancias en contextos de marginación en todas las etapas del proceso de evaluación, desde el diseño hasta la recopilación de datos, pasando por el análisis y la difusión.
	1.4 Facilitar el acceso a la información sobre la base de los principios de la ciencia abierta	<p>Esta dimensión se refiere al grado (o no) de acceso físico o digital a diversos objetos utilizados en el proceso de monitoreo y evaluación o resultantes de este, incluyendo resultados, datos, medidas, materiales y códigos analíticos (en lo sucesivo, objetos de monitoreo y evaluación). También se refiere a las prácticas de los actores para compartir dichos objetos de monitoreo y evaluación. Consideramos específicamente dos criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Principio de disponibilidad de/acceso a documentos de orientación, datos o resultados. La medida en que pueden obtenerse objetos de diversas etapas del proceso de monitoreo y evaluación. Esto incluye si existen vías claras para acceder o recuperar estos objetos y si los objetos están disponibles fácilmente previa solicitud. 2. Intercambio de evaluaciones, datos, resultados y materiales. La medida en que existen mecanismos, procesos y expectativas para que los actores del sistema compartan y difundan los objetos de monitoreo y evaluación a diversos actores clave..

2. Metas del sistema educativo	2.1 Establish clear goals for holistic learning	<p>Esta dimensión se relaciona con si en los documentos oficiales se establecen objetivos claros para el aprendizaje - tanto para académico como social y emocional - de todos los niños dentro del sistema educativo. Consideramos específicamente dos criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad sobre los objetivos del aprendizaje holístico. Claridad de los objetivos para apoyar el aprendizaje holístico de los refugiados y grupos en contextos de marginación 2. Claridad de objetivos para apoyar el aprendizaje holístico de refugiados y grupos en contextos de marginación. El grado en que los diferentes actores clave confían en las evaluaciones y en sus resultados. Esto incluye la medida en que consideran que los resultados de la evaluación son creíbles y apoyan la continuidad de su aplicación.
	2.2 Alinear las evaluaciones con los elementos clave del sistema educativo	<p>Esta dimensión se relaciona con el grado en que las medidas educativas, las evaluaciones, las herramientas de evaluación o los sistemas de monitoreo y evaluación están alineados con las currículas, los estándares y las capacitaciones de desarrollo profesional dentro del sistema educativo. Consideramos específicamente tres criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alineación de las evaluaciones educativas con los estándares o regulaciones correspondientes. La medida en que existen vínculos claros y establecidos entre una evaluación o herramienta educativa y los estándares o regulaciones nacionales o subnacionales correspondientes. 2. Alineación de las evaluaciones educativas con las oportunidades de capacitación de proveedores de primera línea. La medida en que el diseño y los resultados de las evaluaciones y herramientas educativas están alineados con las oportunidades de desarrollo profesional para los proveedores de servicios de primera línea. 3. Alineación de evaluaciones con otros elementos del sistema El grado en que el diseño y los resultados de las evaluaciones y herramientas educativas están alineados con otros elementos del sistema educativo, como la educación no formal.
	2.3 Tomar decisiones basadas en la evidencia	<p>Esta dimensión se relaciona con el grado en que las decisiones se toman basándose en un conjunto acumulativo de conocimientos sobre los factores que impulsan los resultados holísticos del aprendizaje. Consideramos específicamente un criterio dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evidencia de factores que mejoran el aprendizaje holístico de los estudiantes. El grado en que las autoridades educativas toman decisiones basadas en evidencia de factores que impulsan los resultados del aprendizaje holísticos, incluido el acceso, la calidad y la continuidad de la educación.
	2.4 Promover la agencia entre los proveedores de primera línea y las autoridades en los procesos de monitoreo y evaluación	<p>Esta dimensión se refiere al grado en que los proveedores de primera línea, como los docentes y directores y las autoridades educativas subnacionales, son percibidos como capaces de llevar a cabo actividades de monitoreo y evaluación. Consideramos específicamente dos criterios dentro de esta dimensión..</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo de los actores clave para el diseño y uso de evaluaciones por parte del personal subnacional. El grado en que diversos actores clave perciben que las autoridades educativas subnacionales son capaces de diseñar e implementar sus propias evaluaciones o herramientas educativas, así como de utilizar los datos resultantes. 2. Apoyo de los actores clave al personal escolar en el diseño y uso de las evaluaciones. El grado en que los diversos actores clave perciben que los proveedores de primera línea son capaces de diseñar e implementar sus propias evaluaciones o herramientas, así como de utilizar los datos resultantes..
3. Apoyo a las autoridades educativas y a los proveedores de primera línea	3.1 Proveer materiales orientadores de alta calidad de las evaluaciones	<p>Esta dimensión se relaciona con la existencia y calidad de materiales de orientación que permitan a las autoridades subnacionales y a los proveedores de servicios de primera línea diseñar, administrar y utilizar eficazmente las evaluaciones. Consideramos específicamente dos criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales para el diseño y uso de evaluaciones en el aula. El grado en que los materiales que respaldan el diseño y uso de la evaluación en el aula (como tableros, rúbricas, bancos de elementos y cuadernos de trabajo con ejemplos de evaluación) se perciben como prácticos y de alta calidad. 2. Materiales para el monitoreo y la evaluación del diseño, la comprensión y la utilización de datos de la evaluación. La calidad de los materiales de orientación que fomenten conocimientos y habilidades relacionados con el diseño, la comprensión y la utilización efectiva de los datos de monitoreo y evaluación de la educación. Dichos recursos pueden incluir manuales, marcos, bancos de artículos, infografías y más.

<p>3.2 Establecer estructuras organizativas sólidas para un monitoreo y evaluación eficaz</p>		<p>This dimension relates to the extent to which there are strong national and sub-national oEsta dimensión se relaciona con el grado en que existen estructuras organizativas nacionales y subnacionales sólidas para apoyar los esfuerzos de monitoreo y evaluación. Consideramos específicamente cinco criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Existencia y liderazgo. La medida en que existen oficinas de monitoreo y evaluación nacionales o subnacionales y las mismas tienen mandatos claros y establecidos para liderar los procesos de monitoreo y evaluación; así como el grado en que éstas oficinas se coordinan entre sí cuando es necesario. 2. Personal dedicado y formado. La medida en que hay personal calificado permanente que hace parte de las oficinas que lideran los procesos de monitoreo y evaluación. 3. Financiamiento. La medida en la cual se garantiza el financiamiento anual adecuado para las oficinas de monitoreo y evaluación nacionales y subnacionales. 4. Asociaciones entre investigación-práctica-política. La medida en que las oficinas de monitoreo y evaluación nacionales y subnacionales son capaces de establecer asociaciones externas que faciliten y mejoren los procesos de monitoreo y evaluación en todas las etapas. 5. Continuidad de los esfuerzos de monitoreo y evaluación en contextos políticos desafiantes La medida en que las estructuras organizativas mantienen (o no) su visión a largo plazo a pesar de los inevitables cambios que se producen en los sistemas políticos educativos, especialmente en tiempos de crisis política y económica.
<p>3.3 Proveer oportunidades de aprendizaje holístico de alta calidad para apoyar la equidad y el bienestar entre las autoridades educativas y los proveedores de primera línea</p>		<p>Esta dimensión se relaciona con el grado en que existen mecanismos a nivel de sistema para fortalecer las capacidades de las autoridades educativas y los proveedores de servicios de primera línea para prácticas equitativas e inclusivas. Consideramos específicamente tres criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oportunidades para fomentar las habilidades sociales y emocionales de los proveedores de servicios de primera línea. La medida en que existen oportunidades de desarrollo profesional iniciales y durante el servicio basadas en pruebas que reconozcan y apoyen el bienestar y las habilidades sociales y emocionales de los proveedores de servicios de primera línea. 2. Oportunidades de formación para autoridades educativas y proveedores de primera línea para mejorar la equidad y la inclusión. La medida en que las autoridades educativas y los proveedores de servicios de primera línea tienen acceso a iniciativas oportunidades de formación iniciales y durante el servicio para fortalecer las capacidades para abordar las necesidades y garantizar la participación equitativa e inclusiva de los niños en contextos de marginación en los planes de estudio y la evaluación. 3. Disponibilidad de apoyo entre pares para los proveedores de primera línea con el fin de mejorar la equidad y la inclusión. La medida en que los proveedores de primera línea tienen acceso a un apoyo profesional y entre pares para aplicar estrategias específicas que promuevan el bienestar integral, la equidad y la inclusión.
<p>3.4 Garantizar el acceso a oportunidades de desarrollo profesional de alta calidad en torno a los datos, las pruebas y la medición</p>		<p>Esta dimensión se refiere a la medida en que existen mecanismos a nivel de sistema para reforzar las capacidades de las autoridades educativas y de los proveedores de servicios de primera línea para generar y utilizar evaluaciones, datos y pruebas. Consideramos específicamente tres criterios dentro de esta dimensión.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contenido de las oportunidades de desarrollo profesional en torno a las evaluaciones, los datos y las pruebas. La medida en que las oportunidades de desarrollo profesional para las autoridades educativas y los proveedores de primera línea incluyen contenidos relacionados con la evaluación, los datos y las pruebas. 2. Calidad de las oportunidades de desarrollo profesional en torno a los datos, las pruebas y las evaluaciones. La medida en que las oportunidades de desarrollo profesional para las autoridades educativas y los proveedores de primera línea en torno a la evaluación, los datos y las pruebas permiten la experiencia práctica, la aplicación de conocimientos y la certificación, en contraposición a los métodos de “tiza y tablero”. 3. Disponibilidad de apoyo y supervisión entre pares en materia de datos, pruebas y evaluación para los proveedores de primera línea. La medida en que se dispone de una sólida red de pares a nivel de escuela o de programa para proporcionar una retroalimentación periódica y mejorar el uso de las evaluaciones, los datos y las pruebas por parte de los proveedores de primera línea.

Apéndice 3. Sistema de monitoreo y evaluación nacionales

En este apéndice se puede encontrar información acerca de cada una de las evaluaciones mencionadas a lo largo de este documento.

Sistema de monitoreo y evaluación nacionales						
Herramienta	Descripción y aplicación	Oficina	Modalidad	Marco de muestreo	Constructos, competencias y/o conceptos medidos	Adaptación y uso en infancias en contextos de marginación
IMCEIC Institucional ¹⁸¹	Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad Institucional está compuesta por dos instrumentos: por un lado, el IMCEIC (Instrumento para la Medición de la Calidad de la Educación Inicial en Colombia) y, por el otro, el IVDAN (Instrumento para la Valoración del Desarrollo y el Aprendizaje de las Niñas y los Niños). "El IMCEIC está compuesto por una guía de observación en la cual se recogen datos sobre las condiciones estructurales de proceso, una encuesta para directivos, una encuesta para docentes y una encuesta para padres, madres y/o personas cuidadoras. Estas encuestas dan información de las condiciones de los establecimientos educativos (EE), datos sociodemográficos de las familias y los docentes, las gestiones de coordinación entre la EE y otros servicios, el involucramiento de las familias, entre otros. La guía por su parte, brinda información observable de ciertas características del entorno tanto interno como externo del EE". El IVDAN es a la vez un instrumento adaptado del IDELA.	MEN	Observación directa del niño o niña Observación directa de las interacciones de aula Cuestionarios para familias, maestras y directivos	312 unidades de servicio del ICBF de 64 municipios en 28 departamentos	Valoración directa del desarrollo: comunicación, pensamiento lógico-matemático, social y emocional, motricidad y coordinación y funciones ejecutivas. Desarrollo reportado por la docente: pensamiento lógico y autorregulación social y emocional.	N/A
MMCEIC Transición ¹⁸²	La Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en el grado transición está compuesta de dos instrumentos: por un lado, el IMCEIC (Instrumento para la Medición de la Calidad de la Educación Inicial en Colombia) y, por el otro, el IVDAN (Instrumento para la Valoración del Desarrollo y el Aprendizaje de las Niñas y los Niños). "El IMCEIC está compuesto por una guía de observación en la cual se recogen datos sobre las condiciones estructurales de proceso, una encuesta para directivos, una encuesta para docentes y una encuesta para padres, madres y/o personas cuidadoras. Estas encuestas dan información de las condiciones de los establecimientos educativos (EE), datos sociodemográficos de las familias y los docentes, las gestiones de coordinación entre la EE y otros servicios, el involucramiento de las familias, entre otros. La guía por su parte, brinda información observable de ciertas características del entorno tanto interno como externo del EE". El IVDAN es a la vez un instrumento adaptado del IDELA.	MEN	Observación directa del niño o niña Observación directa de las interacciones de aula Cuestionarios para familias, maestras y directivos	Muestra representativa de carácter probabilístico, estratificada y multietápica, de todos los Establecimientos Educativos Oficiales con grado Transición de todos los departamentos del país. La muestra quedó constituida por 416 EE, 198 en zonas urbanas y 218 en zona rural. Se eligieron aleatoriamente de un aula grado transición, 3 niñas y 3 niños para un total de 1.864; para cada uno de ellos, se entrevistó a un familiar o cuidador para un total de 1.838. De cada seleccionado se encuestó a un directivo docente y al docente de grado Transición del aula seleccionada.	Guía IVDAN: Pensamiento lógico-matemático, comunicación, desarrollo social y emocional, funciones ejecutivas y motricidad Encuesta docentes IVDAN: pensamiento lógico espacial y autorregulación y desarrollo socioemocional.	N/A

<p>Saber 3°, 5°, 7° y 9° ¹⁸³</p>	<p>Saber 3°, 5°, 7° y 9° son unas pruebas nacionales que tienen como objetivo recopilar información que mida de manera precisa los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través de la evaluación de diferentes áreas del conocimiento. La prueba proporciona insumos sobre habilidades socioemocionales y factores asociados que pueden influir en el desarrollo del aprendizaje. Según el ICFES, esta prueba tiene por objetivo mejorar el aprendizaje entendido como un proceso integral que tiene lugar en contextos educativos y sociales cambiantes. El año 2023 incluyó por primera vez el grado 7, ya que se superaron de manera exitosa las etapas piloto.</p>	<p>Icfes</p>	<p>Papel. Electrónico para estudiantes con necesidades educativas especiales</p>	<p>Muestra representativa de estudiantes de los grados 3°, 5°, 7° y 9° en el país. El diseño de muestreo se ideó para permitir estimaciones a nivel departamental y otras variables como: grado, sector (público-privado) y zona (urbano-rural). Saber 3°, 5°, 7° y 9° tiene una línea base establecida en 2021 y 2022.</p>	<p>Matemáticas (3° y 5°) Lectura (3°, 5°, 7° y 9°) Escritura (5°) Ciencias naturales (5°) Educación ambiental (5°) Matemáticas (7° y 9°) Acciones y actividades (9°) Educación para la ciudadanía (9°)</p>	<p>N/A</p>
<p>Saber 11° ¹⁸⁴</p>	<p>El Examen de Estado para la Educación Media, Saber 11, es una herramienta de evaluación estandarizada obligatoria en toda institución que brinda educación secundaria. Es un requisito para que los estudiantes obtengan el respectivo grado y accedan al siguiente nivel educativo. Cada institución inscribirá a todos los estudiantes que estén registrados en el grado respectivo y aparezcan en el Sistema de Matrícula del Ministerio de Educación Nacional (SIMAT). La estructura esencial de la prueba se mantendrá durante al menos doce años desde su adopción. Puede haber modificaciones, pero no deben afectar la comparabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. El examen Saber 11 tiene una línea base establecida en 2014. Esto significa que la versión actual de la prueba permanecerá hasta 2026, cuando pueda comenzar la próxima versión.</p>	<p>Icfes</p>	<p>Papel</p>	<p>Censo para todos los estudiantes que se gradúan de la escuela secundaria</p>	<p>Lectura Crítica, Matemáticas, Estudios Sociales y Cívicos, Ciencias Naturales e Inglés y cuestionario socioeconómico auxiliar</p>	<p>Para los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas u otros grupos étnicos reportados durante el proceso de inscripción hay dos opciones respecto al examen. La primera es presentar el examen con el cuadernillo estándar. La segunda es presentar el examen sin la prueba de inglés. Y para los estudiantes con necesidades educativas especiales que informen durante el proceso de inscripción, la prueba viene con ajustes razonables para personas con discapacidades y también pueden optar por no tomar la prueba de inglés.¹⁸⁵</p>

SABER TyT	<p>El Examen de Estado para la Educación Superior, Saber TyT, es una herramienta de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal proporcionada a los estudiantes que completan programas técnicos y tecnológicos. De acuerdo con la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 de 2009, los Exámenes de Estado para la Calidad de la Educación Superior son obligatorios para obtener un título de pregrado. La estructura de Saber TyT se mantendrá durante al menos 12 años desde la primera vez que se apliquen. Puede tener modificaciones, pero no deben afectar la comparabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. Este examen tiene 3 propósitos principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes a punto de completar programas académicos de pregrado ofrecidos por instituciones de educación superior. 2. Generar indicadores de valor agregado para las instituciones de educación superior en relación con el nivel de competencia de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución a lo largo del tiempo 3. Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de calidad para programas e instituciones de educación superior y el servicio público de educación. Estos indicadores promueven la calificación de procesos institucionales, la formulación de políticas y apoyan el proceso de toma de decisiones en todos los aspectos y componentes del sistema educativo 	Icfes	Electrónico hasta 2022. Papel durante 2023.	Censo de estudiantes que hayan completado exitosamente el 75% de los créditos en sus respectivos programas de formación técnica y tecnológica.	Saber TyT evalúa competencias genéricas y específicas divididas en dos sesiones: la primera sesión consta de cinco módulos de competencias genéricas (Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita e Inglés) que evalúan el conocimiento, habilidades y capacidades que posee un individuo y se consideran necesarias para cualquier profesión. La segunda sesión consta de módulos de competencias específicas que evalúan habilidades fundamentales para el desempeño de futuros graduados de programas de educación superior y un cuestionario socioeconómico auxiliar (Icfes 2023d). La segunda sesión es atendida por estudiantes que están rindiendo el examen por primera vez y que están inscritos directamente por sus Instituciones de Educación Superior (IES) para tomar módulos específicos de competencias.	Para los estudiantes con necesidades educativas especiales que se informan durante el proceso de inscripción, la prueba se realiza con ajustes razonables para personas con discapacidad, además pueden elegir no presentar la prueba de inglés.
-----------	---	-------	---	--	--	--

Saber Pro ¹⁸⁶	<p>El Examen de Estado para la Educación Superior, Saber Pro, es una herramienta de evaluación estandarizada que mide oficialmente la calidad de la educación formal brindada a los estudiantes que completan programas de pregrado. De acuerdo con la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 de 2009, los Exámenes de Estado para la Calidad de la Educación Superior son obligatorios para obtener un título de pregrado. La estructura del Saber Pro se mantendrá durante al menos 12 años desde la primera vez que se aplique. Puede tener modificaciones, pero no deben afectar la comparabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. Este examen tiene 3 propósitos principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificar el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes que están por completar programas académicos de pregrado ofrecidos por instituciones de educación superior. 2. Generar indicadores de valor agregado para las instituciones de educación superior en relación con el nivel de competencia de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución a lo largo del tiempo. 3. Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de calidad para programas e instituciones de educación superior y el servicio público de educación. Estos indicadores promueven la calificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y apoyan el proceso de toma de decisiones en todos los aspectos y componentes del sistema educativo. 	Icfes	Electrónico hasta 2022. En papel durante 2023.	Censo para estudiantes que hayan completado exitosamente el 75% de los créditos en sus respectivos programas de pregrado.	Saber Pro evalúa competencias genéricas y específicas divididas en dos sesiones: la primera sesión consta de cinco módulos de competencias genéricas (Razonamiento Cuantitativo, Lectura Crítica, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita e Inglés) que evalúan los conocimientos, habilidades y capacidades que posee un individuo y que se consideran necesarios para cualquier profesión. La segunda sesión consta de módulos de competencias específicas que evalúan habilidades fundamentales para el desempeño de futuros graduados de programas de educación superior y un cuestionario socioeconómico auxiliar. La segunda sesión es atendida por estudiantes que toman el examen por primera vez y que están inscritos directamente por sus Instituciones de Educación Superior (IES) para tomar módulos de competencias específicas	Para estudiantes con necesidades educativas especiales que se reporten durante el proceso de inscripción, la prueba viene con ajustes razonables para personas con discapacidades, también pueden optar por no tomar el examen de inglés.
--------------------------	---	-------	--	---	---	---

<p>Evaluar para Avanzar (EPA)¹⁸⁷</p>	<p>Evaluar para Avanzar tiene como objetivo principal proporcionar un conjunto de herramientas que apoyen y acompañen los procesos de enseñanza. La información recopilada sirve como diagnóstico para las competencias y habilidades de niños, jóvenes y adolescentes, que puede ayudar a mejorar las estrategias educativas y fortalecer las estrategias de evaluación formativa desde 3° hasta 11° grado. Esta herramienta es opcional, pero está disponible para todas las escuelas oficiales y privadas del país. Para acceder a estas herramientas, el director puede registrar su institución a través de una plataforma electrónica, validar a los estudiantes y registrar a los profesores. Posteriormente, los profesores pueden asociar a sus estudiantes con la plataforma. Aunque esta herramienta no es obligatoria, es deseable porque permite a los profesores tener más información sobre sus estudiantes.</p>	<p>Icfes</p>	<p>En línea Fuera de línea En papel</p>	<p>Optativo</p>	<p>Matemáticas Competencias comunicativas en lenguaje y lectura Ciencias naturales y educación ambiental Ciencias naturales Educación para la ciudadanía Social y cívica Inglés</p>	<p>N/A</p>
---	---	--------------	---	-----------------	---	------------

Bibliografía

A Tidy API for Graph Manipulation”. TidyGraph. <https://tidygraph.data-imaginist.com/>

“About Explore SEL”. Harvard University. exploresel.gse.harvard.edu/about/

“About RISE”. RISE Programme. 2024. <https://riseprogramme.org/about-rise>.

“Core Commitments for Children. Promoting predictable, effective and timely collective humanitarian action”. UNICEF. 2024. <https://www.unicef.org/emergencies/core-commitments-children>

“Disability”. World Health Organization (WHO). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

“Educación en Colombia 2016 ASPECTOS DESTACADOS”. OCDE (2016). <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>

“El Éxodo Venezolano. Urge una respuesta regional ante una crisis migratoria sin precedentes”. Human Rights Watch. 3 de septiembre de 2018. <https://www.hrw.org/es/report/2018/09/03/el-exodo-venezolano/urge-una-respuesta-regional-ante-una-crisis-migratoria-sin>

“Explore SEL”. Harvard University. exploresel.gse.harvard.edu

“Global Trends”. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). <https://www.unhcr.org/global-trends>

“Informe ejecutivo Resultados Medición de la Calidad de la Educación Inicial en Colombia en el Grado Transición 2021”. Colombia Aprende (2022). https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-09/Informe%20Ejecutivo.pdf

“Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)”. Unesco. <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/llece>

“Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación”. Unesco. <https://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago/expertise/llece>

“Marginalization”. INEE. <https://inee.org/eie-glossary/marginalization>

“Marginalized groups”. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/eie-glossary/marginalized-groups>

“Migrant definition”. UNHCR. <https://emergency.unhcr.org/protection/legal-framework/migrant-definition>

“Migrant”. INEE. <https://inee.org/eie-glossary/migrant>

“Misión y Visión”. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Ministerio/>

“Participación de estudiantes con discapacidad en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA 2024)”. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).

<http://umc.minedu.gob.pe/discapacidad/>

“Qué es la Unesco”. Unesco. <https://www.unesco.org/es/brief>

“Quiénes Somos”. OECD. <https://www.oecd.org/acerca/>

“Refugee”. INEE. <https://inee.org/eie-glossary/refugee>

“Refugees and Migrants from Venezuela”. Interagency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela (R4V). <https://www.r4v.info/en/refugeeandmigrants>

“Software de Análisis Cualitativos todo en uno”. MAXQDA. https://www.maxqda.com/es/software-analisis-datos-cualitativos?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw-r-vBhC-ARIsAGgUO2ATiarPps4UHdWlc3FgTxsefFmqjEMVWeN8X3HB9Nv3k5ukW_JcK0aAnZvEALw_wcB#!

“Special education needs”. INEE. <https://inee.org/eie-glossary/special-education-needs>

“Special education”. INEE. <https://inee.org/eie-glossary/special-education>

“Special needs education”. UNESCO. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/special-needs-education>

“Systems Approach for Better Education Results (SABER)”. The World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber#:~:text=SABER%20is%20an%20initiative%20to,of%20promoting%20Learning%20for%20All>

“Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2021”. ACNUR (2021). <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-acnur-2021>.

“Tendencias Globales. Desplazamiento forzado en 2022”. ACNUR (2022). https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-06/global-trends-2022_esp.pdf

“The R Project for Statistical Computing”. R. <https://www.r-project.org/>

“UNICEF and UNDP report reveals the impact of the pandemic on education”. United Nations Development Program (UNDP). <https://www.undp.org/latin-america/press-releases/unicef-and-undp-report-reveals-impact-pandemic-education>

Aber, L., Brown, J., Jones, S., Berg, J and Torrente, C. “School-based strategies to prevent violence, Trauma, and psychopathology: The challenges of going to scale” in *Development and Psychopathology*, 23, no. 2 (2011): 411-421. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000149>

Congreso de la República. Constitución Política de Colombia (1991).

Congreso de la República. Ley 115 (1994).

Congreso de la República. Ley 1324 (2009).

Congreso de la República. Ley 30 (1992).

Departamento Administrativo de la Presidencia, Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Departamento Administrativo de la Función Pública, Departamento Nacional de Planeación. Circular Conjunta no. 100-011 “Ruta -Guía para Rediseños Organizacionales sectoriales y la

formalización laboral del empleo público en equidad” (Bogotá, 2023).

Departamento Nacional de Planeación. Bases del Plan Nacional de Desarrollo (2023).

Gustavo Canavire-Bacarreza, Daniel Cañizares y Camila Morales. “Venezuelan immigrants in the Colombian educational system”. Vox LACEA (2023). https://vox.lacea.org/?q=blog/venezuelan_immigrants_education,

Icfes. “Guía de Orientación Examen Saber 11°”, ICFES (2023), https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21520252/28+Marzo_Gui%CC%81a+de+Orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%BA+2023-2+Calendario+A.pdf

Icfes. “Guía de Orientación Saber 11° 2024-1” en ICFES (2024), https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21520252/03+Nov_Gui%CC%81a+de+Orientacio%CC%81n+Saber+11.%C2%BA+2024-1.pdf

Icfes. “Guía de Orientación Saber Pro. Módulo de competencias genéricas”. ICFES (2023). https://www.icfes.gov.co/documents/39286/25437332/07+Septiembre_GDO+M%C3%B3dulos+Gen%C3%A9ricos+Saber+Pro+2023-2.pdf

Icfes. “Guía de Orientación Saber TyT Módulo de competencias genéricas”. ICFES (2023). https://www.icfes.gov.co/documents/39286/25437008/08+Septiembre_GDO+M%C3%B3dulos+Gen%C3%A9ricos+Saber+TyT+2023-2.pdf

Icfes. “Preguntas frecuentes Evaluar para Avanzar”, ICFES (2023), <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2163563/Gu%C3%ADa+de+Preguntas+Frecuentes+2023.pdf>

Icfes. “Saber 3°, 5°, 7°, 9° versión 2023”. ICFES (2023). https://www.icfes.gov.co/saber_3579.

Icfes. Resolución 171 (2023).

Icfes. Resolución 675 (2019).

Jiménez Nicholls, María Camila, Salazar Londoño, Ana y Segura Jiménez, Julián. “El Icfes a la vanguardia de las evaluaciones internacionales de la educación”. Apuntes del Icfes para la Política Educativa (Junio 2023). <https://www.oecd.org/education/school/Educacion-en-Colombia-Aspectos-Destacados.pdf>

Maldonado, Carolina et al. “Estudio piloto de los instrumentos del Modelo de Medición de la Calidad de la Educación Inicial y Preescolar en el grado Transición”. Notas de Política en Educación (enero 2020). <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-5.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia. Circular conjunta no. 45 de 2015 “Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizados desde la República de Venezuela”.

Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia. Circular conjunta no. 7 de 2016.

Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia. Circular conjunta no. 1 de 2017 “Alcance a la Circular del 2 de febrero de 2016 -Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela-”.

Ministerio de Educación Nacional y Migración Colombia. Circular conjunta no. 16 de 2018 “Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes procedentes de Venezuela en los establecimientos educativos colombianos”

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 (2015).

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 (2009).

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 (2017).

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2343 (1980).

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 5012 (2009).

Presidencia de la República. Decreto 869 (2010).

Presidencia de la República. Decreto ley 3156 (1968)

Sesame Workshop y Bases Sólidas, “Situational Analysis of Refugee and Migrant Venezuelan Children Ages 0 to 8 in Colombia”, Sesame Workshop (2023), <https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/03/needs-assesment-venezuelan-refugee-and-migrant-children-in-colombia-exec-summary-1.pdf>