

**ESTUDIO Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS
SABER (3° Y 5°) DESDE LAS VOCES DE LOS PROFESORES**

NORMA CONSTANZA QUIROGA RUSINQUE

CÓDIGO: 2013287629

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS EN
EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA**

BOGOTÁ ABRIL DE 2023

**ESTUDIO Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS
SABER (3° Y 5°) DESDE LAS VOCES DE LOS PROFESORES**

NORMA CONSTANZA QUIROGA RUSINQUE

CÓDIGO: 2013 287629

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**

Director de Tesis:

Doctor. José Emilio Díaz Ballén

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ 2023

NOTAS DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR DE TESIS:

Doctor. JOSE EMILIO DIAZ BALLEEN

JURADO: _____

JURADO: _____

Bogotá abril de 2023

Dedicatoria

A mis amados Esposo e hijos Duvany Alexander y María Alejandra, por ser, mi gran apoyo en los momentos difíciles, quienes me han visto crecer como persona y profesional, en mi proceso formativo en la maestría. Espero que hayan aprendido el valor de la consagración al estudio y de la disciplina que se requiere para luchar por los propósitos de la vida.

*A mis padres, Aminta y Héctor, ustedes han sido la motivación para mi deseo de Superación constante, gracias a ti mamá por ser ejemplo de vida, de tenacidad y de disciplina,
a ti papá que aunque ya no estas acá con nosotros, te llevo en mi corazón Tus palabras de aliento y empuje están gravadas .*

A mis hermanas que siempre con una palabra de ánimo, me motivaron y con sus palabras de aliento y oraciones deseándome salir adelante, y que a pesar de algunas de las dificultades, siempre estuvieron presentes tendiéndome su mano.

A los amigos y amigas que han estado a mi lado para apoyarme y animarme en este proceso desde el comienzo y final de la maestría.

A mi incondicional amiga Diana Ivonne, quien siempre tuvo una palabra de aliento, una sonrisa y ha sido referente de ejemplo para no desfallecer y salir adelante.

Agradecimientos

A la profesora Libia Estela Niño, Al profesor José Emilio Díaz Ballén, Y el profesor Alfonso Tamayo, por sus enseñanzas en cada uno de los seminarios, por la dedicación al orientar desde los S.P.I, el desarrollo de esta investigación y por su exigencia constante, sugerencias acertadas para esclarecer mis dudas e inquietudes.

Al Profesor Dr. José Emilio Díaz Ballén, en especial, un reconocimiento porque en mi proceso durante la maestría, en los diferentes seminarios aportó al desarrollo de esta investigación, como a mi formación académica e investigativa, por su sabiduría, al hacerme reflexionar sobre mi práctica docente y al motivarme para querer profundizar en cada aspecto.

A mis compañeros de la maestría, quienes me dieron la oportunidad de aprender de ellos, y de sus experiencias pedagógicas.

A los profesores del SPI por sus reflexiones, sus palabras y su conocimiento para el desarrollo de esta investigación; fue un honor, contar con su experiencia profesional e investigativa en este proceso de formación, gracias por sembrar en mí, el amor por la investigación.

Un especial agradecimiento para la Institución Educativa Departamental General Santander, Sede Concentración Urbana y a sus profesores, quienes permitieron con sus aportes, y sus voces, consolidar este proyecto de investigación, y reconocer en su práctica educativa a la evaluación de sus estudiantes como un referente de mejoramiento continuo para favorecer la construcción de los aprendizajes en el aula.

TABLA DE CONTENIDO

Portada	2
Capítulo I. INTRODUCCION	8
Capítulo II . FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	36
2.1 Políticas Educativas asociadas a la Evaluación de la Calidad en la Educación. ..	37
2.1.1 La evaluación estandarizada como dispositivo de la calidad de la educación.....	40
2.1.2 Hacia la construcción de un nuevo sentido de la evaluación de la calidad de la educación	43
2.1.3 Pruebas externas y estandarizadas en el sistema educativo colombiano.	46
2.1.4 Sistema Nacional de medición de la calidad (MEN-ICFES).....	48
2.1.5 Análisis y estudio de las pruebas SABER (3° y 5°)	50
2.1.6 Caracterización de las pruebas Saber y alineación con las pruebas externas	52
2.1.7 Modelo de Evaluación centrado en Evidencias: Diseño de especificaciones en el conjunto de pruebas Saber.	58
2.1.8 Lo que dicen los informes de las pruebas Saber (3° y 5°) (2015-2019): Aportes y Tensiones para el profesorado.....	62
2.1.9 Las pruebas estandarizadas desde la perspectiva de la pedagogía crítica.	65
2.2 La Evaluación Formativa como Recurso para el Aprendizaje y para la Enseñanza	71
2.2.1 Antecedentes de la evaluación educativa: Paradigmas en discusión y debate.....	72

2.2.2 La Evaluación formativa y crítica: Posibilidades en el aula	75
2.2.3 La Evaluación formativa como recurso para el aprendizaje y para la enseñanza...	81
Capítulo III. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	87
3.1 Diseño Cualitativo de Investigación	87
3.1.1 Postura epistemológica de la investigación	87
3.2 Enfoque Cualitativo de la Investigación:	89
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	91
3.3.1. Técnica de análisis de la información.....	92
3.4 Población participante.....	96
3.5 Análisis y Presentación de Resultados desde la Crítica Educativa	97
3.5.1 Análisis documental.....	98
3.5.2 Cuestionario mixto.....	119
3.5.3 Grupo de discusión	148
3.6 Nivel de Tematizaciones	162
CapítuloIV. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACION Y	
CONCLUSIONES.....	178
REFERENCIAS	185
LISTA DE TABLAS	198
Tabla No. 1. Categorías y subcategorías de Análisis.....	198
Tabla No-2 Categorías para el cuestionario mixto	198
Lista de Gráficas	200
Lista de anexos.....	201
(En PDF los documentos aplicados y desarrollados).....	201

Capítulo I. INTRODUCCION

1.1 Contextualización

En las últimas cuatro décadas, la política educativa colombiana se ha basado en cuatro ejes principales: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia. A la vez, el país se ha propuesto para el año 2026, cuando cumpla dos siglos como República independiente, que el 100% de los niños logre concluir los niveles de educación Básica y Media, y el 40% el de educación Superior. Para lograrlo, el país ha puesto en marcha un proceso cíclico de calidad que comprende tres etapas: definición de metas, evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes, y establecimiento e implementación de planes de mejoramiento. Todo esto se fundamenta en una información cierta acerca de los estados de desarrollo de cada uno de los proyectos educativos en el momento de la evaluación de aprendizajes y competencias. Esta evaluación permitiría analizar en qué han avanzado los estudiantes colombianos, con respecto a la aplicación de 2019 y 2022, y de acuerdo con las metas de calidad que se ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el diseño, la divulgación y la implementación en el sistema educativo de los estándares básicos de competencias. Los resultados se derivan de *rankings* internacionales, lo cual permite distinguir los referentes educativos contemporáneos. Lo ideal sería alcanzar los estándares educativos internacionales que marcan organismos 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).

Frente al panorama anterior, el presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación, Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, sus implicaciones son relevantes en cuanto a la mejora sustancial de la

calidad educativa que puede llevarse a cabo en la institución educativa departamental General Santander de Sibaté Cundinamarca, específicamente en el desarrollo de las prácticas de evaluación, que por parte de los profesores, propenden por acciones evaluativas formativas de articulación coherente y crítica de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber (3° y 5°)

Esta investigación considera que son múltiples los factores que inciden en el desempeño de los estudiantes, entre ellos, el contexto educativo, social y familiar, lo que puede ser determinante a la hora de familiarizarse con una prueba estandarizada y comprenderla. Para el caso específico de la Institución Educativa Departamental (I.E.D). General Santander del municipio de Sibaté, (Cundinamarca), los resultados de las pruebas SABER se conciben por parte de los docentes y directivos, como un referente de comparación del desempeño de los estudiantes con el de otras instituciones, en los niveles municipal, departamental, y nacional; sin embargo; se evidencia que estos resultados no se revisan, ni se reflexionan en el ejercicio pedagógico permanentemente, aunque, sí se difunden en la comunidad educativa; con la consecuente, preocupación e incertidumbre que genera al ser juzgados y señalados, puesto que intrínsecamente evalúa el desempeño de los docentes.

Una de las tareas más importantes que ejerce el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es la evaluación. Estimar o medir los alcances del aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos o metas trazadas ha exigido que en los últimos años los maestros realicen más esfuerzos por conocer cada vez mejor los procesos de diseño e implementación de pruebas, la evaluación y uso de sus resultados. “Las instituciones educativas esperan que sus profesores coadyuven a que los estudiantes logren mejores resultados en su aprendizaje y que esto se pueda ver reflejado en los distintos procesos de medición que se realizan” (Álvarez Méndez, 2001).

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica, es una actividad

penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la realiza sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. (Santos Guerra, 2010, p. 11).

Una reflexión obligada en torno a los retos educativos se vincula con la práctica del profesor en cuanto a la evaluación del aprendizaje. Sin duda, lo que se lleva a cabo en el aula para estimar cuánto han aprendido los alumnos es un reflejo de lo que el profesor comprende sobre evaluación y sobre los parámetros de calidad que debe tener. Conocer parte de lo que realmente sucede en los momentos de la evaluación, las tensiones y relaciones que se pueden estar generando, con los resultados, puede brindar información para transformar las prácticas evaluativas y construir nuevos enfoques de las mismas.

1.2 Relevancia del Objeto de Estudio en los campos de la Educación y la Pedagogía

Por lo tanto, se tiene como propósito: Identificar y caracterizar el tipo de relación que podrían tener las prácticas evaluativas de los profesores en el aula con los resultados de la evaluación estandarizada pruebas SABER (3° y 5°) de las áreas que son objeto de evaluación por parte del Estado. Conllevando así a construir de unos lineamientos generales, sustentados desde la perspectiva de la pedagogía crítica, para propiciar en la institución educativa las prácticas de aula que articulen la evaluación formativa; conllevando a que, las pruebas SABER (3° y 5°) se constituyan en un instrumento complementario de la evaluación y no la única opción para la medición de calidad educativa.

Existe la concepción generalizada entre investigadores y autoridades educativas, que la calidad de la educación se refleja únicamente en el desempeño que alcanzan los estudiantes en las pruebas estandarizadas; esto se refleja en las más de dos décadas de esfuerzos que han ocurrido

para medir el rendimiento escolar y la calidad educativa, que parecen no arrojar los resultados esperados. Conllevando a desesperanzadoras conclusiones reflejadas en: (a) informes de resultados de investigadores y autoridades educativas, (b) el imaginario y discurso de docentes, estudiantes y padres de familia.

Desde la postura anterior, se puede evidenciar la ausencia de un proceso de reflexión crítica y pedagógica en las aulas, particularmente a los profesores y estudiantes dialogar sobre los sentidos que estas tienen y sobre la posibilidad de que, las pruebas sean una estrategia de evaluación al servicio de quienes aprenden y no de la certificación o *rendición de cuentas*. Por otro lado, se evidencia que, desde los docentes, la evaluación en el aula se convierte día a día en un reto, porque el efecto de “encasillamiento” los lleva a diseñar pruebas del mismo estilo para evaluar a sus estudiantes; perdiendo, posiblemente, el valor y significado que tiene la evaluación para ellos.

1.3 Perspectivas teóricas desde donde se aborda el problema u objeto de investigación. (teóricos de las pedagógicas críticas y la crítica educativa de Eisner).

Desde hace algunas décadas, el llamado giro hacia las políticas educativas en educación, ha cobrado mayor relevancia en el contexto latinoamericano en general y colombiano en particular. Tanto en el plano político como en el académico, por eso, resulta necesario profundizar y dinamizar los debates propiamente disciplinares de las políticas públicas en la evaluación de los estudiantes específicamente las pruebas estandarizadas; de hecho, la diversidad de enfoques, teorías, tendencias, autores, debates, metodologías, campos, sub campos, temas, conceptos y modelos que se han desarrollado, permiten una visión más profunda y comprensiva de las mismas,

para esta investigación cobra relevancia la perspectiva teórica crítica, es decir abordar la relación de la práctica pedagógica y las pruebas estandarizadas desde los aportes de Freire (2005), el cual plantea la educación como una práctica de la libertad, que resalta el carácter político y ético del problema educativo, donde los nuevos procesos formativos generen un “hombre nuevo” consiente de su realidad y comprometido con su transformación.

Por otra parte, la superación de la desigualdad y exclusión, planteada por (UNESCO, 2008) como uno de los retos más apremiantes de estos tiempos de globalización, sugiere la necesidad de escenarios educativos basados en políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso orientadas a eliminar barreras y obstáculos que desde la pedagogía crítica, ha sido solo la adaptación de la diversidad en lugar de “la igualdad de las diferencias” (Freire, 1997). El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular.

La presente investigación en el campo de la educación y de la pedagogía crítica, parte, de una perspectiva teórica sustentada, a la luz de los aportes y contribuciones de la Escuela de Franckfourth, la cual es una apuesta ética, política y epistemológica, que denuncia las condiciones de desigualdad a nivel económico, político, cultural y educativo. La pedagogía crítica constituye un paradigma, desarrollado principalmente por la Escuela de Frankfort (en particular J. Habermas, T. Adorno y H. Marcuse). Esta Escuela comparte también las premisas ontológicas de la teoría crítica. Es decir, considera que la realidad existe, pero es de imposible acceso. Por lo tanto, para los defensores del paradigma de la pedagogía crítica, la actividad investigativa está siempre orientada por valores y, en consecuencia, la objetividad y la búsqueda de esta son ilusorias.

Por su parte, esta investigación es relevante puesto, que emplea y demuestra que, “las escuelas tienen una dinámica propia enraizada en la lucha en el terreno de la ideología” (Michael W. Apple, 1996), esto conlleva de manera intrínseca la idea de rechazar que la escuela sea un mero reflejo de un centro de trabajo. Este análisis pone el énfasis en exponer postulados como: (a) La autonomía de las escuelas, en su rol crucial de reproducción de las ideologías, y en las relaciones sociales. (b) La consideración de la enseñanza debe como una esfera cultural activa que funciona a la vez sosteniendo y resistiendo a los valores y creencias de la sociedad dominante. (c) La revitalización de la práctica pedagógica, ya que según (Giroux, 2003), es una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales, identificados de la misma manera por Freire (2005) donde el educando debe ser reconocido como sujeto histórico-cultural desmitificando al maestro como sujeto educador. (d) La adquisición de conocimiento como una de las consecuencias de la interacción social, de manera que es una actividad que no es individual, sino social, en donde este conocimiento depende de manera elevada de la cultura, contexto y costumbres, entre otros (McLaren, 1984, p. 267).

Por otro lado, y en lo metodológico reitera los planteamientos de Guba (1990), dependiendo de la visión del mundo del investigador, este abogará por teorías diferentes, frecuentemente inconmensurables entre ellas. Es decir, existen múltiples estrategias de explicación, diversas explicaciones o interpretaciones de los fenómenos a analizar. La teoría es como un mapa con el cual se pretende simplificar la realidad para hacerla entendible: es una reducción extrema de la complejidad del mundo, es como una trampa alistada para capturar la realidad.

1.4 Posicionamiento Epistemológico desde donde se resuelven las preguntas (ontológico, epistemológico, y metodológico)

La presente investigación, para resolver la pregunta por lo ontológico, está sustentada, al retomar a Habermas (1990) y sus postulados en el mundo de la vida, donde expone que se configura por medio de tres "componentes estructurales": La cultura, la sociedad y la personalidad. Y, esto siendo componentes del mundo de la vida, se constituyen como tres "mundos" en los que este se hace visible o que perfilan su horizonte. El mundo objetivo de una cultura es "la totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos"; el mundo social es "la totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas"; el mundo subjetivo es "la totalidad de las propias vivencias a las que cada uno tiene un acceso privilegiado y que el parlante puede manifestar verazmente ante un público" Estos tres mundos constituyen sistemas de referencias que hacen posible la comunicación: Los que participan en ella entablan una relación sobre el mundo objetivo, a la vez que cuentan con un mundo social y un mundo subjetivo que condicionan la presencia de aquel y que contribuyen con sus peculiares aportaciones a su objetivación. El lenguaje, como medio privilegiado del entendimiento entre las gentes, hace posible que los hablantes se refieran simultáneamente, "desde el horizonte pre interpretado que su mundo de la vida representa, a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos" Habermas centra sus análisis el "mundo social", este constituye el marco en el que se plantean los problemas concernientes al "mundo objetivo" y al "mundo subjetivo", cuyo acceso queda mediatizado, por tanto, por las peculiaridades de la convivencia humana y por su problemática específica.

Y con (Guba y Lincoln, 1994, p. 12), en lo ontológico, el autor se refiere a la naturaleza de la realidad social, como el *Realismo histórico*. Explicando que se presupone que es aprehensible una realidad que alguna vez fuera plástica, pero que, a través del tiempo, fue moldeada por un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género y luego cristalizada (reificada) en una serie de estructuras que hoy son (de manera inapropiada) consideradas como "reales", es decir, naturales e inmutables. Para los fines prácticos, las estructuras son "reales", una realidad virtual o histórica. Posicionado al investigador donde asume el rol de instigador y facilitador, lo cual implica que comprende a priori cuáles son las transformaciones necesarias.

La voz del investigador es la del "intelectual transformador" (Giroux, 1988), que ha ampliado la conciencia y por ello es capaz de confrontar la ignorancia y las aprehensiones erróneas. El cambio es facilitado a medida que los individuos desarrollan una perspectiva más profunda del estado de cosas existente (la naturaleza y alcance de su explotación) y se sienten estimulados a actuar sobre él.

El conocimiento, consiste en una serie de perspectivas que se transformarán a medida que pase el tiempo. Las transformaciones tienen lugar cuando la ignorancia y las aprehensiones erróneas. El conocimiento no se acumula en un sentido absoluto; más bien, crece y cambia a través de un proceso dialéctico de revisión histórica que erosiona continuamente la ignorancia y las aprehensiones erróneas y amplía las perspectivas más informadas. Puede haber generalización cuando la combinación de circunstancias y valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicas, y de género es similar en diferentes marcos, dan lugar a perspectivas más informadas mediante una interacción dialéctica.

Como segundo elemento epistemológico, se consideran los términos planteados por Eisner desde la crítica educativa, esta es un proceso donde el conocimiento toma sentido social, se hace dialéctico, en medio del conflicto de saberes, afirma que el conocimiento como arte de apreciar, valorar y la crítica como el arte de la revelación, el docente debe actuar como un experto, cuya tarea es transformar el aula en una forma pública que ilustre, interprete y valore lo que ha vivido. En la indagación cualitativa de Eisner, (1998) cabe resaltar las siguientes premisas epistemológicas: Las formas como representamos las concepciones del mundo tienen influencia sobre lo que somos capaces de decir sobre él. La elección de una forma de representar el mundo influye sobre lo que podemos decir y también sobre lo que entendemos como experiencia. A partir de esta perspectiva cualitativa del conocimiento, surgen los fundamentos metodológicos de este estudio: la observación y descripción en situaciones reales y concretas, el yo como instrumento que tiene en cuenta la sensibilidad de los actores y los esquemas utilizados para significar el mundo, el uso del lenguaje expresivo, la coherencia, intuición y utilidad instrumental.

Método deductivo.

La deducción permite establecer un vínculo de unión entre teoría y observación y permite deducir a partir de la teoría los fenómenos objeto de observación. En el razonamiento deductivo primero, deben conocerse las premisas para que pueda llegarse a una conclusión. El razonamiento deductivo permite organizar las premisas en silogismos que validan las conclusiones. A continuación, se presentan las premisas que validan las conclusiones de la presente investigación:

Premisa 1: las reformas educativas con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se presentan en términos de un discurso sobre los desafíos y oportunidades aceleradas por la globalización. Luego los estudiantes se preparan en términos de competencias para participar en la economía global.

Premisa 2: La evaluación estandarizada se ha convertido en un elemento central de las políticas públicas educativas, con el argumento, de la calidad, por consiguiente las instituciones educativas reformulan sus planes de mejoramiento.

Premisa 3: las instituciones educativas propenden por alcanzar estándares altos en las pruebas externas, pero se evidencia una relación simbiótica entre lo que se espera y los resultados.

Premisa 4: En contextos educativos, la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña.

1.5 Rasgos problemáticos

Las actuales condiciones de globalización han conllevado a que los estados realicen cambios en sus sistemas educativos alineándolos con las demandas del mercado laboral para reforzar su competitividad económica). Lo cual, como indican Dale (2000) y Edwaeds (2014) se materializó en forma de organismos internacionales para organizar el poder de los estados, modificando así las políticas educativas y por ende sus objetivos, metas, prioridades. De lo anterior surge el siguiente interrogante ¿Qué incidencia ha tenido las agendas sociales y económicas de los Organismos Internacionales alineadas con los gobiernos de turno en el ámbito de la educación y la pedagogía? En el caso puntual, los sistemas educativos de países miembros y asociados de la OCDE distinguen una creciente presión para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos; conllevando a un mayor control de los presupuestos para que estos sean más eficaces, eficientes, es decir generen mejores resultados en menor tiempo.

En este contexto, medidas que logren identificar con mayor precisión y confiabilidad el desempeño de escuelas resultan ser sumamente relevantes y si bien se comparte la premisa de Pruebas Internacionales Comparadas como instrumentos de medición estandarizados, que recogen información sobre logros de aprendizaje conceptual y procedimental en diferentes disciplinas, y sobre los factores contextuales que se presume influyen en el logro académico de los estudiantes al comparar grados o grupos etarios seleccionados; las cuales cada vez más se apoyan en instrumentos, marcos conceptuales y metodológicos de alta complejidad y sofisticación técnica, es necesario reflexionar sobre, los siguientes aspectos:

La articulación entre evaluación y poder constituye una nueva forma de dominación racional, pues el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas son acciones que están relacionadas con un ejercicio de poder agenciado por parte de organismos multilaterales, que requieren ostentar el control sobre la educación, considerado como el medio más eficaz para transmitir el discurso hegemónico del neoliberalismo (Díaz, 2004, p.35).

Un predominio ideológico y político en el discurso que sustenta la política de la calidad educativa en el contexto internacional, regional y local. En este sentido, se definen unas políticas como dispositivos destinados al control y la competitividad en la perspectiva de la evaluación como rendición de cuentas, (la *accountability* escolar) con las consecuencias tóxicas para los sistemas educativos, instituciones educativas, para la profesión docente como los estudiantes y, el mismo currículo escolar.

La consolidación del proyecto de estandarización de la educación; lo que conlleva, a una estandarización del aprendizaje y de igual forma, estandarización de la enseñanza. Seguido, de la estandarización del currículo en su forma de currículo único nacional, y que continúa manteniendo la hegemonía de unos saberes sobre otras áreas escolares.

La estandarización de la evaluación, como una acción del Estado con pretensiones de vigilancia, control y de comparación a través del testing. Y, por obvias razones, estos dispositivos de regulación política terminan impactando los procesos socio educativos a través de la legitimación de un modelo de mercado neoliberal.

Asociar los resultados con planes de incentivos económicos en favor de los directivos docentes y los mismos docentes, y las instituciones educativas (Índice Sintético de calidad educativa) ISCE, y el programa de fomento al ingreso a la educación superior “Ser pilo paga” actualmente “Generación E”.

El Impacto, relacionado con la práctica pedagógica del profesorado, en relación con la evaluación de los aprendizajes, competencias y desempeños de sus estudiantes, el uso pedagógico de los resultados de las pruebas estandarizadas, conlleva a la necesidad de encontrar una mirada integral y articulada desde la evaluación, que priorice mejorar aquello que se evalúa, la cual reingrese el objeto estudiado a la realidad vivida y perciba desde los sujetos implicados.

Lo importante, entonces, es establecer una relación dialógica entre la dimensión pedagógica de la calidad y la evaluación, estas dos categorías pueden ser definidas en la educación, teniendo en cuenta que si el fin, es la formación de seres humanos, es muy importante comprender el contexto educativo en que se desarrollan los estudiantes, puesto que “la evaluación pertenece aquí al campo de la pedagogía, - no de la economía, según el canon neoliberal” (Niño, 2006, p.25). En otras palabras, pensar la evaluación como propia de la pedagogía, ya no puede ser definida como medición o como estrategia de rendición de cuentas, sino como un acto ético y formativo que reconoce las diferencias culturales y sociales; que brinda herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica y a los estudiantes les ofrece una oportunidad para aprender y mejorar sin sentirse excluido por los resultados.

Álvarez (2003) aboga por un tipo de evaluación que forme parte del aprendizaje más que de la enseñanza y que se base en un diálogo entre profesor y alumno, sin excluir ni a uno ni a otro. En esta línea, propone sustituir el examen, como ejercicio puntual, por un proceso continuo en el que todos los agentes aprenden de los aciertos y también de los errores. (P.97).

Que oriente las prácticas evaluativas para que estas sean un recurso de aprendizaje, un espacio de interacción comunicativa, reflexivo, e intencionado, entre estudiantes, profesor y estudiantes, estudiantes y sus familias.

1.6 Balance de los antecedentes que aportan al estudio e indagación.

Entre los antecedentes, autores, textos y otras investigaciones las cuales han sido consultados para esta investigación, se consideran las siguientes:

En el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales, permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas, por ejemplo, entre aquellas que otorgan financiamiento a proyectos y los que únicamente realizan estudios y emiten recomendaciones, es posible señalar que, en la actualidad, las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).¹ En los nuevos escenarios globales estas inciden directamente en todas las organizaciones sociales, llevándolas a emprender rápidas transformaciones, la educación no es ajena a este fenómeno y, por esta razón el sistema educativo colombiano enfrenta importantes desafíos para dar respuestas oportunas y pertinentes a las nuevas necesidades de formación de los ciudadanos para el siglo XXI.

En el marco de las políticas educativas, bastaría en fin preguntar ¿sí los procesos de modernización en las reformas educativas son coherentes con las realidades y la cultura institucional? O ¿al servicio de quien está la educación? No es fácil responder esto cuando los discursos que se mueven en consonancia con los lineamientos de la política de la calidad de la educación ocupan la agenda de los diferentes organismos internacionales y adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre políticas económicas y sociales. En el tema de la calidad de la educación ha sido el referente de gran relevancia la evaluación, que en algún momento adquirió un carácter estandarizado en aras de lograr la “calidad-evaluación”, presentándola como el "objetivo primordial”.

En el contexto internacional, los estudios adelantados desde hace dos décadas se refieren a la importancia de las pruebas estandarizadas como un referente para definir la calidad de la educación, situación que es abordada desde diferentes enfoques y perspectivas, en este sentido hay quienes se adhieren a la idea de considerar las pruebas y sus resultados como el principal indicador de calidad educativa, mientras que otros investigadores y académicos propician el debate pedagógico acerca de sobre valorar los resultados de estas pruebas estandarizadas y su uso pedagógico en la práctica de evaluación.

Para comenzar, a nivel internacional, el estudio de Ferrer y Arregui (2003) titulado “Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la Calidad de la Educación: criterios para guiar futuras aplicaciones” financiado con recursos del Consorcio de Investigación Económica y Social del Perú y con el apoyo de PREAL, hace referencia a como diversos organismos internacionales han recomendado que los países latinoamericanos participen en pruebas internacionales de logro académico con el argumento de que el análisis estadístico sobre los resultados de los estudiantes constituye un indicador de calidad educativa, es así como,

suele sustentarse de que los datos comparativos sobre el rendimiento estudiantil son útiles para informar a los países sobre la calidad relativa de sus sistemas educativos, con la intención de aplicar estas pruebas como un instrumento para conseguir insumos de información para el diseño y mejoramiento de políticas educativas orientadas a elevar la calidad de los aprendizajes. Este estudio pone de manifiesto la poca utilidad efectiva sobre las comparaciones internacionales de logro académico y expone que los aspectos más débiles de esta evaluación han sido el de la interpretación de los resultados y su posterior diseminación. Además de las insuficiencias en el planeamiento estratégico, la escasa difusión de resultados estuvo marcada por la falta de comunicación y coordinación entre los equipos técnicos de medición y los de desarrollo curricular en cada país. El estudio analizó la participación de algunos países que han participado en pruebas internacionales de logro académico como: Argentina, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, México, Perú y Uruguay.

Autores como Greaney y Kellaghan, (1996) citados en este estudio, exponen en el debate acerca de la participación en pruebas internacionales que: los resultados de los estudios, en particular cuanta se presentan como ranking de logro entre países, suelen desatar comentarios y críticas por parte de los políticos, los medios de comunicación y el público, en los que solo importa la posición relativa de logro en el escenario internacional y no la abundante información sobre factores sociales, escolares y personales asociados al rendimiento.

Respecto a las pruebas estandarizadas de carácter internacional, El PREAL a través de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, elaboró dos informes claves: el primero denominado “*El futuro está en juego*” fue publicado en 1998; el segundo, fue “*Quedándonos atrás*” de 2001, identificado como primer informe de progreso educativo en América Latina. El informe de 1998, reconoce que las escuelas

latinoamericanas están en crisis, en tanto no educan debidamente a los jóvenes de la región. El último informe correspondiente a 2006, reconoce que la mayoría de los países latinoamericanos han realizado avance en algunos aspectos (incremento de la inversión, instalación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación, definición de estándares, delegación de autoridad y responsabilidad, etc.), no obstante, lo que denominan “medidas de éxito” (calidad, equidad y eficiencia) no parecen haber mejorado. En este sentido, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio.

Los esfuerzos para conocer el nivel de rendimiento de los estudiantes también han trascendido fronteras. Varios países de Latinoamérica han competido en pruebas internacionales, como el International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre 1994 y 1995, y en 1997 en los exámenes de lenguaje y matemáticas administrados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO, en la que participaron trece países. El LLECE realiza el primer estudio (PERCE), a partir de pruebas aplicadas en varios países, entre los años 1996 y 1997. Participaron en el primer estudio 13 países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Las áreas evaluadas fueron Lectura y Matemática y el aplicativo se realizó en tercer y cuarto grado de la educación primaria, en instituciones públicas y privadas, de manera muestral.

En el año 2004, se constituyeron los primeros equipos de trabajo para el desarrollo del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (SERCE). El carácter inclusivo y participativo del proyecto implicó la solicitud a los ministerios de educación de los países (esta vez 16 países y un Estado sub-nacional) el envío de los currículos oficiales, los libros de texto y ejemplos de preguntas de los aplicativos nacionales, con especial énfasis en los grados tercero y sexto de educación primaria. Se trataba de identificar

las constantes temáticas y los enfoques de las áreas para desde allí decidir sobre los componentes y las estructuras de las pruebas. Este estudio fue encomendado al Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior. (ICFES) y se publicó en el año 2005: Segundo estudio regional comparativo explicativo 2004-2007. Análisis curricular. Santiago de Chile. UNESCO. En el Tercer Estudio Regional Comparativo- TERCE-realizado por la UNESCO, Colombia Comparte posición con Chile, Costa Rica, Uruguay y México en el análisis de los resultados en el área de lenguaje de 6, superando a Brasil en este ítem.

Así mismo, el estudio analiza los currículos de las áreas evaluadas, matemáticas, ciencias naturales y lenguaje y cuestionarios de contexto para entender las circunstancias bajo las cuales ocurre el aprendizaje. Y su objetivo en dar cuenta de la calidad de la educación y guiar la toma de decisiones en políticas públicas educativas. Hoy atraen poderosamente la atención cada vez que se difunden sus resultados. Las más conocidas son las pruebas del proyecto para la evaluación internacional de los estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo desarrollo comenzó a planearse en 1995, y se aplican cada tres años desde el 2000.

En la serie documentos de trabajo sobre Economía Regional, es una publicación del Banco de la República Sucursal Cartagena. “Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia”, Jhorland Ayala-García, en el documento describe y analiza el Sistema Nacional de Evaluación (SNE) colombiano. Se enfoca en los resultados obtenidos en la prueba de matemáticas del examen SABER 11° comparándolo, hasta donde sea posible, con los de la prueba PISA. Busca determinar si la evaluación de las matemáticas en Colombia está alineada con los parámetros internacionales e identificar las diferencias entre ambas evaluaciones y las implicaciones de las mismas. Así mismo, concluye que no ha habido una mejora en la calidad educativa para el caso específico de

las matemáticas, pues persisten los bajos resultados en cuanto al desarrollo de las competencias de los estudiantes.

En el simposio Internacional de Pedagogía, Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora. Adolfo León Atehortúa Cruz, Profesor Titular Departamento de Ciencias Sociales. Decano Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional, En su artículo ofrece una visión de síntesis en tomo a las políticas educativas diseñadas por el Banco Mundial y su reciente aplicación en Colombia. Ubica en ese enfoque a la llamada Revolución Educativa y enfatiza las últimas decisiones gubernamentales con respecto a la Educación Superior. Señala, así mismo, la concepción que sobre educación reposa en los Planes Nacionales de Desarrollo y las estrategias previstas para el impulso de las políticas enunciadas. Concluye resaltando su enfoque mercantilizador y su incidencia en las tendencias privatizadoras de la educación pública.

En el Congreso Internacional Desarrollo humano, evaluación y educación con calidad y pertinencia para todos Elementos de discusión sobre la conferencia “Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América Latina”, desarrollada por el profesor (Ravela 2004). En su conferencia presenta una estructura elaborada, que parte de un referente conceptual sobre desarrollo humano, sigue con algunos elementos de la enseñanza para la comprensión y las características de una buena evaluación, continúa con ejemplos de resultados de un estudio sobre concepciones y propuestas de evaluación en el aula, luego con una propuesta de formación de maestros, y cierra con una discusión acerca de la necesidad de centrar los reportes de resultados de las evaluaciones externas, en los usuarios directos de la información, como potenciales agentes transformadores de una realidad, más que en los mismos datos.

Más de dos décadas de esfuerzos para medir el rendimiento escolar y la calidad educativa parecen no arrojar los resultados esperados. Esto se observa en las desesperanzadoras conclusiones de investigadores y autoridades educativas de los diferentes países. Basta dar un vistazo a la literatura existente para corroborarlo:

La baja calidad de la educación en Colombia es preocupante. Las pruebas SABER, realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en 1997, revelaron que en secundaria una cuarta parte de los estudiantes de colegios públicos no logró superar el nivel mínimo de las pruebas de lenguaje y menos del 20% alcanzó el nivel óptimo en séptimo y noveno grado (Núñez. 2002, p.2).

Estas y otras pueden ser algunas de las afirmaciones que en la literatura educativa actual se pueden encontrar también en estos estudios e informes. Lo que llevan a concluir que existe la tendencia, entre algunos investigadores, autoridades educativas y diseñadores de políticas públicas, a equiparar rendimiento escolar con desempeño en pruebas estandarizadas y, a partir de ahí, sacar conclusiones sobre la calidad educativa.

Ahora bien, teniendo en cuenta que las pruebas SABER, afirman evaluar las competencias de los estudiantes, se enfocan algunas investigaciones y/o estudios, para establecer las relaciones de las pruebas saber con las prácticas evaluativas de los docentes y el currículo, algunas de ellas validan el discurso del MEN, sobre la importancia que tienen las pruebas y sus resultados en la medición de la calidad educativa, por ejemplo el y otras hacen un reconocimiento de las competencias como eje orientador de la evaluación de los estudiantes, las cuales son asumidas como habilidades construidas con el tiempo.

En contraste con este modelo de evaluación técnico y cuantitativo, existe un punto de vista diferente de la evaluación en el aula, que para otros autores, el papel de la evaluación formativa es central en la educación; desde la perspectiva crítica han realizado estudios enfocados a comprender el sentido y significado de las pruebas estandarizadas en el contexto educativo, Perassi, Zulma

(2008) en su libro *La evaluación en educación un campo de controversias*, la autora instala la evaluación como una práctica productora de realidad y sentido, instituyendo la subjetividad correspondiente en los distintos actores que integran el proceso educativo. Los estudios consultados (Ravela, 2001; Linn y Gronlund, 2000) muestran que existen tanto posturas críticas como defensoras de ambos sistemas. En este juego de confrontación, resulta interesante recuperar los principales riesgos que se advierten en cada caso. En los países de América Latina, no se advierte una auténtica rendición de cuentas del Estado frente a la sociedad, en términos de responsabilización política y administrativa por los resultados alcanzados en el sistema. (Ferrer, 2006).

Algunos autores como: Álvarez Méndez (2000) (2007), Escudero (2003), Díaz Barriga (2007), Niño (2013), Pérez (2014) y Tamayo (2010), coinciden en afirmar que existe un reduccionismo de la evaluación a simple medición de resultados, pues a menudo se presenta como el medio para medir el rendimiento del alumno, para calificar el desempeño del docente o para seleccionar a los mejores. Y en el imaginario de alumnos y profesores se asocia a la idea de control, de clasificación social o de castigo. Predominado en ella la perspectiva instrumental y técnica de la evaluación, enfocada al control y la rendición de cuentas sobre la eficacia de las instituciones.

En la investigación adelanta por Ronal Andrés Rojas López, (2010). Presenta las relaciones entre la escuela y el estado, donde se identificaron las competencias de lenguaje evaluadas en cinco instituciones distritales para establecer su relación con las pruebas SABER del ICFES, donde concluye que cuando hay relación entre las evaluaciones de carácter interno y la externa, con estímulos, hay buenos resultados, mientras que en los colegios a los que se limita hacer algún tipo de simulacro y dar pistas para la resolución de problemas se comprueba lo contrario. El interés del

investigador es aportar elementos de referencia para fortalecer las competencias del lenguaje en concordancia con la formación y evaluación de competencias propuestas por el ICFES.

También existen investigaciones desarrolladas desde una perspectiva crítica, específicamente de la Universidad Pedagógica Nacional, que tuvieron como propósito dar otro significado a las competencias en educación para superar la visión instrumental y técnica que han caracterizado su discurso en el campo educativo.

En la Tesis desarrollada por Luis Antonio Gama Bermúdez (2013) Título: La evaluación y los estándares en la educación básica y media: problemas, aportes y desafíos. Análisis de cuatro experiencias investigativas del grupo Evaluando nos de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El documento presenta el estudio sobre la trayectoria investigativa desarrollada por el grupo Evaluando nos en el periodo comprendido entre los años 2008-2011. Destaca los periodos que caracterizaron el enfoque investigativo, y sus respectivas temáticas en las que aborda: el desarrollo profesional docente, la rendición de cuentas, la evaluación formativa, los estándares, el ejercicio meta-evaluativo de las políticas educativas en evaluación, currículo y estándares en educación.

Parte de las conclusiones está en afirmar, que en la evaluación de docentes y estudiantes prevalece en posturas tradicionales con una evidente tendencia hacia la rendición de cuentas, el cual tiene como característica el control de los procesos educativos. De otro lado, presenta la evaluación formativa en las prácticas alternativas y críticas para superar la concepción de la calificación y clasificación de estudiantes y la visión técnica sobre el aprendizaje.

Por otro lado, en la Tesis desarrollada por Blanca Flor García Gómez (2014) de la Universidad Pedagógica Nacional para obtener el título de Magíster en Educación en el énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, proyecto de Investigación: Título: Currículo, Evaluación y los

estándares de Ciencias Sociales en la educación media. Estudio de Caso. Profundiza en temáticas sobre las políticas educativas y su incidencia en la evaluación como limitantes de la autonomía de las instituciones educativas, y concluye que la evaluación externa se ha vuelto una forma de cuantificación, exclusión y comparación olvidando que esta debe ser parte integral de un proceso formativo y re orientador. Así como, las limitaciones que imponen la evaluación y los estándares a la construcción de un sujeto integral y crítico.

Con este mismo enfoque, la Investigación desarrollada por Alfonso Rodríguez Delgado (2014) en su Tesis para optar el título de Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, plantea la existencia de un “falso positivo” en el concepto de evaluación, argumentando que a pesar de un amplio marco epistemológico del concepto de evaluación se insiste en otorgar a la evaluación una tendencia técnico instrumental dentro de un currículo con tendencia tecnológica, donde la evaluación apunta al cumplimiento de objetivos de cobertura y promoción, a ejercicios sumativos y a la estandarización para la toma de decisión en busca de un ranking nacional.

En definitiva, con el panorama anterior, se puede inferir que el problema de fondo es el marco global en el que se inscribe el discurso de la calidad educativa, y que se viene instalando en todas las instituciones educativas colombianas, filosofía que orienta a las decisiones del gobierno para hacer las reformas políticas en evaluación y currículo. Lo que parece desplegar un impacto social y económico con la pretensión de lograr acercar al país al mundo competitivo, a través las pruebas estandarizadas externas, obedeciendo a los indicadores de calidad propuestos por los diferentes organismos internacionales, los cuales se centran en los aprendizajes académicos y el desempeño de los estudiantes a través de las competencias básicas.

1.7 Problema y Propósitos de la Investigación

Considerando lo planteado anteriormente, la presente investigación se enfocó en el estudio de las prácticas de evaluación de los profesores en el aula, y su relación con los resultados de las pruebas SABER (3° y 5°) para lo cual, se definió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre las prácticas de evaluación de los profesores en el aula y los resultados de las pruebas SABER (3° y 5°)?, la cual genera las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué sentido le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°)? ¿Cómo comprenden y asumen los docentes de educación básica primaria las pruebas SABER (3°y5o), en relación con sus prácticas evaluativas en el aula? ¿Qué uso pedagógico de las pruebas Saber (3° y 5°) y sus resultados, pueden aportar o limitar la práctica evaluativa de los profesores en el aula? ¿Qué lineamientos, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, podrían plantearse para realizar una evaluación formativa de los estudiantes, donde las pruebas SABER (3o y 5°), se constituyan como un instrumento complementario de la evaluación en el aula a partir de su uso?

El objetivo general de la investigación es: Identificar y caracterizar el tipo de relación que podrían tener las prácticas evaluativas de los profesores en el aula, y los resultados de la evaluación estandarizada pruebas SABER (3° y 5°), con el fin de construir unos lineamientos, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, que propicien la evaluación formativa de los estudiantes, para que estas pruebas se constituyan como un instrumento complementario de la evaluación. En relación con el objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos: -Describir el significado que le otorgan los profesores a las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°), -caracterizar el

sentido que le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°), en relación con su práctica evaluativa en el aula, indagar y describir la manera en que el uso de las pruebas saber y sus resultados pueden aportar o limitar la práctica evaluativa de los docentes en el aula, y por último, generar unos lineamientos desde la perspectiva de la pedagogía crítica que propicien la evaluación formativa de los estudiantes, donde las pruebas SABER (3o y 5°), se constituyan como un recurso complementario de la evaluación.

1.8 Justificación

Este estudio plantea y apoya la necesidad de la implementación de la evaluación formativa desde las instituciones, con la intención de formar a los actores que intervienen en el campo educativo, para que consideren que las pruebas estandarizadas, son un instrumento complementario de la Evaluación y que sus resultados no son el único referente de calidad educativa.

Son muy claras las palabras de (Eisner,1998): Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidas las utilizadas en los exámenes, están entre las fuerzas más poderosas influyentes sobre las prioridades y el ambiente de las escuelas, estas dicen lo que tanto cuentan para los estudiantes como para los profesores, Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y que rechazan, y en la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia, en este sentido, ningún esfuerzo por cambiar las instituciones educativas puede tener éxito, sino se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado.

La importancia de este trabajo de investigación radica en establecer las posibles relaciones que se establecen entre los resultados de la evaluación estandarizada pruebas SABER (3° Y 5°) y las prácticas de evaluación de los profesores en el aula; en este sentido se busca comprender los nuevos sentidos de la evaluación de los estudiantes, partiendo que la evaluación como la educación en su conjunto, es una actividad profundamente política. Donde podemos responder ¿qué evaluamos, cómo, para qué, o para quién?, nos dirige a un modelo de estudiante, de escuela y de sociedad. Quien defiende que la evaluación es una herramienta puramente técnica que define su calidad en términos de objetividad, igualdad y transparencia, está mostrando su visión del estudiante y de la sociedad.

Está claro que las prácticas de evaluación tradicionales, con su carácter jerárquico y represivo, favorecen de forma sistemática a unos estudiantes frente a otros (Apple,1993); si se quiere que de verdad las escuelas contribuyan a un cambio social es necesario que de forma explícita formule esas intenciones y se organice de forma coherente a su discurso. Y para ello, es preciso una forma de entender y llevar a cabo la evaluación de los estudiantes, con un nuevo enfoque que permita comprender el ser integral, reconociendo las diferencias, los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes como los contextos familiares, sociales y culturales del entorno donde se vive. Esta nueva forma de entender la evaluación, supone nuevas prácticas evaluativas por los profesores.

Es apremiante tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación, y el lugar que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida así desde esta perspectiva como fuente y garantía de aprendizaje, se convierte en la garantía de los procesos de formación.

En consecuencia, con lo anterior, se ha creado el grupo de investigación *semillero* con los profesores de los grados tercero y quinto, con el fin de comprender y darle sentido a los resultados, de las pruebas SABER, para tal fin, el grupo se acerca a estudiar y reflexionar sobre lo que se evalúa, en cada una de las áreas del conocimiento, así mismo evidenciar cuáles fueron las dificultades de los estudiantes en sus aprendizajes; para hacer los ajustes pertinentes en las prácticas de enseñanza, evaluación en el aula y la planeación curricular entendiendo que esta es flexible durante todo el proceso.

Para esta propuesta se asume *La evaluación como recurso para el aprendizaje* y para la enseñanza, desde lo expuesto por

Álvarez (2003) quien la define como una actividad intersubjetiva y moral que tiene lugar con una finalidad formativa, lo cual se relaciona con el hecho de orientar las prácticas evaluativas para que estas sean un recurso de aprendizaje, por ende, la evaluación a través de su carácter dialógico propicia espacios de interacción comunicativa intencionados entre estudiantes, profesor y estudiantes, estudiantes y sus familias. (p.45).

Y se dice que son intencionados, porque el propósito de dicho diálogo es la reflexión sobre los avances y las dificultades de los estudiantes, de tal forma, que cuando un profesor se pregunta por la manera en qué aprenden los estudiantes, la evaluación se convierte en un recurso de aprendizaje y de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, e igualmente, cuando un estudiante puede dialogar con su profesor y con sus compañeros para comprender cuáles han sido sus avances y sus dificultades, la evaluación está al servicio de quien aprende y no de intereses externos al ámbito educativo y formativo.

1.9 Aspectos teóricos y conceptuales para abordar en la fundamentación teórica

Atendiendo a los objetivos propuestos, se construyó el marco conceptual, intentando profundizar en la reflexión pedagógica acerca del contexto de origen de las pruebas SABER, el constructo teórico desde el cual fueron planteadas, así como, sus alcances y limitaciones como estrategia de evaluación.

El trabajo investigativo consta de cuatro capítulos, a saber: En el primer capítulo, se presenta la introducción y se contextualiza el objeto de estudio. En el segundo capítulo se aborda la fundamentación teórica, la cual permite realizar una lectura en profundidad sobre las políticas educativas asociadas a la calidad de la educación; posteriormente se reflexiona sobre la evaluación estandarizada como dispositivo de la calidad de la educación, y a partir de los apartados anteriores se avanza hacia la construcción de un nuevo sentido de la evaluación de la calidad de la educación. Seguidamente, se detalla, las pruebas estandarizadas en la educación, en el contexto colombiano, se da una mirada crítica al sistema de medición de la calidad; el análisis y estudio de las pruebas SABER (3° y 5°); la caracterización de las pruebas saber y alineación con las pruebas estandarizadas externas; el diseño de especificaciones de las pruebas saber a partir del método basado en evidencias; lo que dicen los informes de las pruebas saber (2015 a 2019); aportes y tensiones, para el profesorado; para continuar comprendiendo sobre la posibilidad de una visión de las pruebas estandarizadas desde la perspectiva de la pedagogía crítica, para finalmente abordar y dar una mirada como se plantea la evaluación educativa como recurso para el aprendizaje y para la enseñanza; donde se parte de los antecedentes de la evaluación educativa: paradigmas en discusión y debate; posteriormente se reflexiona sobre la importancia de la evaluación formativa

y crítica, y sus posibilidades en el aula; para llegar a abordar la importancia de la evaluación formativa como recurso para el aprendizaje y para la enseñanza.

1.10 Diseño e investigación cualitativo, la pregunta por lo metodológico

En el tercer capítulo, que corresponde al diseño cualitativo de la investigación, se define la postura epistemológica metodológica, con el enfoque de investigación cualitativa, siendo hermenéutico-descriptivo. Se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos; estrategia de análisis de la información; población participante que, para el caso específico de esta investigación, es el grupo de profesores de la I.E.D.G de la Sede concentración Urbana. Posteriormente, se hace referencia al análisis de resultados desde la crítica educativa. Inicialmente, se realiza el análisis de los documentos sobre políticas educativas: La educación en Colombia (2016 OCDE); lineamientos para la aplicación de las pruebas censales 2016 (ICFES); análisis de los resultados de las pruebas saber 2015 -2019 y planes de mejoramiento, Día E y el ISCE. Posteriormente y de la mano de las categorías establecidas, se realiza el análisis del cuestionario mixto y del grupo de discusión, para llegar a establecer las tematizaciones finales del estudio. Para finalmente, en el capítulo cuarto las conclusiones, y prospectiva de la investigación desde la perspectiva de la teoría crítica, se presentan los lineamientos pedagógicos para una propuesta de las prácticas de evaluación formativa en el aula, desde la postura de la pedagogía crítica en la I.E.D.G.S.

Capítulo II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las políticas educativas, como una categoría base en la investigación, ha sido un referente importante de reflexión crítica, ya que a partir de esta, se exploran las intenciones, limitaciones, posibilidades e influencias que se vienen dando en el plano administrativo, político y pedagógico de la evaluación de la calidad en la educación. Por lo tanto, en este capítulo se reflexiona sobre algunos interrogantes que surgen a partir de los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se entiende la evaluación y la calidad de la educación en el contexto neoliberal? ¿Es la evaluación estandarizada un dispositivo de la calidad de la educación? ¿Qué nuevos sentidos en la práctica pedagógica comprometen adquirir las políticas educativas de calidad, en relación con la evaluación de la educación?

Es así como se presenta, en primera instancia una aproximación conceptual general de las políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad de la educación, y cómo desde los propósitos de los estados supranacionales, el modelo ideológico neoliberal en alianza con sectores neoconservadores, han servido de vehículo para dinamizar las políticas públicas asociadas a las últimas reformas educativas en el contexto regional, nacional y local. En segunda instancia, se reflexiona sobre la manera como la evaluación estandarizada viene siendo un dispositivo de control de la calidad de la educación, en tanto se convierte en referente de medición, en la mayoría de los casos descontextualizado, acompañado de formatos y formas que no dan cuenta real de un proceso educativo, orientado a desarrollar calidad.

Por otro lado, se presenta las diversas concepciones y posturas que históricamente se han trabajado, los diferentes enfoques que desde finales del siglo XX a la fecha, ha venido teniendo la evaluación, bien sea vista como un instrumento para medir las capacidades de los individuos; se

reflexiona sobre la noción inicial de la evaluación que se desarrolló con (Sadler, 1989, p. 28), como la posibilidad de reflexión para orientar aprendizajes, ahora con un proceso centrado en el estudiante.

Para finalizar, se presenta una mirada de las características y tendencias de la evaluación formativa desde una perspectiva crítica, vista ésta como una evaluación alternativa, como un medio para el aprendizaje y el mejoramiento, tanto de estudiantes como de docentes.

2.1 Políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad en la educación.

En el contexto de la actual globalización neoliberal, en los que se inscriben la mayoría de discursos de calidad de la educación, las reformas educativas en las últimas décadas han estado motivados, principalmente, por un creciente interés político para asegurar la cobertura y el acceso universal a la educación, así como el aprendizaje efectivo de todos los alumnos a través de los nuevos contenidos curriculares; este renovado interés por la calidad de la educación, se inscribe en un contexto de fuertes cambios políticos y económicos, que son interpretados en formas variadas por las diferentes corrientes académicas y de opinión. Estas tendencias vienen de la mano de nuevas formas de administración y gestión, que plantean la necesidad de mejorar la eficiencia de los sistemas educativos y de fomentar la responsabilización social y profesional por los resultados de la educación.

Como lo afirma Niño (2013), la puesta en marcha de las políticas educativas de competencias, en la mayoría de los colegios y escuelas, se ha dado sin una toma de conciencia de lo que ellas significan, en la concepción de aprendizaje, en el contenido de lo que se aprende, en el tipo de conocimiento que se promueve y las implicaciones para los proyectos educativos institucionales y el currículo. (p.23)

No en vano Niño (2002), afirma que:

La Evaluación de la calidad de la educación, como *eficiencia y eficacia* de acuerdo con una visión instrumental, deja de lado asuntos implícitos en su significado, procesos y fines. Pero la evaluación de la calidad de la educación basada en una visión de calidad crítica, va más allá y muestra dimensiones que tienen que ser analizadas y propuestas". (p.27)

Frente al tema, la conferencia de Dakar en el año 2000 intensificó y reforzó el lugar del Banco Mundial (BM) en la orientación de las políticas educativas internacionales. El cambio de liderazgo entre la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), y el Banco Mundial (BM), no pasó desapercibido en el ámbito de la educación en la medida en que ambas instituciones tenían, originalmente, visiones muy alejadas entre sí. La UNESCO tenía una visión humanista de la educación en el informe UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*, ilustra bastante bien. En este documento la educación remite a cuatro pilares: aprender a conocer (valorización de los conocimientos), a hacer (competencias), a ser (creatividad, realización), a vivir juntos (cohesión social). Es sobre estos pilares que se trabaja en la institución objeto de esta investigación.

El (BM), por su parte, plantea que la educación ha de permitir integrar a los individuos a la economía local o global de mercado. Y si bien las prioridades por las que aboga el Banco Mundial son diversas, es posible indicar a tres como las principales: (a) dedicar la mitad de los gastos públicos a la educación básica, (b) aumentar la participación del sector privado en la educación (especialmente en los niveles secundario y superior), lo que permitirá, según el Banco Mundial, reducir la presión sobre las finanzas públicas, al movilizar a algunas familias para que se hagan cargo de los gastos de escolaridad, y (c) descentralizar la gestión de la educación, dar prioridad al aprendizaje de conocimientos y de competencias directamente utilizables en el sector productivo y reformar los currículos escolares con esta intencionalidad.

Así, en pleno siglo XXI

La doctrina dominante en educación encuentra su centro de gravedad en las teorías del capital humano. Estas últimas, por muy ideológicamente sesgadas que sean, revelan una tendencia muy real del capitalismo contemporáneo, a utilizar saberes cada vez más numerosos, bajo su doble aspecto de factores de producción y de mercancías” (Laval, 2004, p. 60).

Al respecto, Margarita Noriega, hace referencia a las teorías dominantes en los sistemas educativos, e indica:

En la actualidad, la mayoría de los proyectos de reforma, impuestos o propuestos para los sistemas educativos, tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan de manera predominante y constituyen el fundamento racional sobre el que se edifican. Predomina la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación (Noriega, 1996, p.33)

En un marco neoliberal y bajo las premisas básicas del capital humano, se planea dotar de educación a las personas conforme a las necesidades del sector productivo, y si este requiere preferentemente personal con habilidades y competencias básicas y en menor escala personal técnico capacitado, pues así hay que diseñar la política educativa, favoreciendo poco a poco a través de mecanismos eficientes la paulatina mercantilización del servicio educativo. Al respecto, Laval (2004) afirma

Esta tendencia contemporánea de adaptar los sistemas de educación a las necesidades del mercado y competencia económica mundial, en los cuales se considera a los alumnos como consumidores y a la educación como una industria lucrativa. Sugiere, sin embargo, que han emergido grupos de resistencia a dicha tendencia de homogeneización, quienes buscan otros modelos de civilización que permitan una convivencia más amable para la humanidad (P.64)

Visto así, para la globalización neoliberal la escuela es redefinida como empresa “educativa”; la pedagogía se convierte en “competencias” y se propone concebir al profesorado como “recursos humanos”. Se introducen términos de esta ‘neolengua’ provenientes directamente del mundo de la empresa: “calidad total”, “sociedad del conocimiento”, “cliente”, “marketing”, “competencia”, “empleabilidad”, “flexibilización”, “excelencia” (Díez, 2004, p.34). Es decir, se incorpora al discurso de la calidad de la educación, conceptos construidos en el capital humano;

tales como, competitividad, medición, eficacia y estandarización, entre otros. Esta terminología merece ser reflexionada ampliamente, puesto que los discursos no son neutros, representan determinadas ideologías, que inciden en el contexto actual del país y en la organización del sistema educativo colombiano.

2.1.1 La evaluación estandarizada como dispositivo de la calidad de la educación.

En palabras de Díaz (2004) la articulación entre evaluación y poder constituye una nueva forma de dominación racional, pues el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas son acciones que están relacionadas con un ejercicio de poder agenciado por parte de organismos multilaterales, que requieren ostentar el control sobre la educación, considerado como el medio más eficaz para transmitir el discurso hegemónico del neoliberalismo (P.35)

En las reformas educativas de los años noventa cobró especial relevancia, el tema de la evaluación de los estudiantes, tanto desde el impacto para la calidad de la educación, como desde los mecanismos de evaluación, y el uso de sus resultados. Hoy, el tema sigue sometido a la crítica y discusión. Uno de los argumentos sobre el cual se sostiene esta prioridad, ha sido, el bajo nivel de responsabilidad por parte de las administraciones educativas tradicionales. Según el enfoque dominante en estos años, para aumentar el compromiso con la responsabilidad por los resultados, es preciso otorgar mayor autoridad a los actores del proceso pedagógico, y en ese sentido se ubican las estrategias de descentralización y de autonomía para los establecimientos escolares, con la finalidad de establecer mecanismos que permitan medir sistemáticamente los logros de aprendizaje y difundir masivamente la información, para provocar mayor y mejor demanda por parte de las familias, la opinión pública y el propio gobierno.

Los países que en este momento están desarrollando sistemas de medición de calidad de la educación son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia desde 1991, Costa Rica, El

Salvador, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela. Las pruebas internacionales comparadas son instrumentos de medición estandarizados, que se aplican en varios países simultáneamente, en grados o grupos etarios seleccionados, y que recogen información sobre logros de aprendizaje conceptual y procedimental en diferentes disciplinas, y sobre los factores contextuales que se presume influyen en el logro académico de los estudiantes. Las pruebas suelen incluir ítems de opción múltiple, preguntas abiertas y/o demostraciones prácticas, como por ejemplo de laboratorio en el caso de las ciencias naturales.

Entre los factores contextuales más importantes que suelen estudiarse aparecen las características familiares y socioculturales de los alumnos, la infraestructura escolar, la preparación académica de los docentes, la cobertura curricular efectuada en clase en las áreas disciplinares evaluadas y las actitudes y valores de los alumnos con relación a esas áreas (Ferrer y Arregui, 2003, p.47)

Las Pruebas son diseñadas y coordinadas por agencias internacionales de evaluación, y con cierto grado de participación por parte de las unidades de medición de la calidad educativa de los países. En la actualidad existen no menos de 10 pruebas internacionales que miden el logro estudiantil en diferentes áreas de conocimiento. Los países que ya han participado, o están participando, en una o más pruebas internacionales de aprendizaje son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Uruguay, República Dominicana, Perú y Venezuela. Colombia ha participado en las pruebas internacionales comparadas TIMSS (1995); OREALC (1997); IEA-Civic Education (2000); y PIRLS (2001).

La experiencia de participación ha sido variada, y los países se han beneficiado en mayor o menor grado, dependiendo de las capacidades técnicas con que ingresaron al proyecto, y también de las condiciones políticas que acompañaron el proceso. En general, las pruebas permiten verificar, por un lado, qué porcentaje de alumnos se encuentra en cada uno de los niveles de rendimiento reconocidos. Por otro lado, permite describir los conocimientos, habilidades o

competencias que caracterizan a cada uno de los niveles. El valor relativo de estos niveles y el marco de comparación que ofrecen, es un instrumento muy valioso para los sistemas educativos, que encuentran contrastados los rendimientos de sus alumnos con estas referencias de comparación internacional. (OREAL, 1997)

Una segunda información de inestimable valor que ofrecen los estudios internacionales es la relativa, a los resultados en cada uno de los principales aspectos o dimensiones del área o competencia evaluada.

Es posible así conocer los resultados de los alumnos según los distintos procesos cognitivos propios de un área o competencia (por ejemplo, en la comprensión lectora, se encuentran valoraciones de la capacidad de los alumnos para aproximarse al texto e identificar, organizar, integrar, sintetizar, reflexionar, valorar, transferir y aplicar la información) o según los bloques de contenidos (por ejemplo, los números y operaciones, la estimación y cálculo de magnitudes, las formas y la geometría, o el tratamiento de la información, el azar y la probabilidad en la competencia matemática). (Ferrer, 2006, Murillo, 2008, p. 31-46).

Se observa que la mayoría de estudios ofrecen diferentes medidas, de las variaciones de los resultados que presentan los alumnos, de un mismo país o región y, por tanto, de la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer a todos los alumnos, o a un número muy elevado de ellos, niveles elevados y equitativos de rendimiento. Un resultado promedio elevado puede corresponder a distribuciones muy desiguales entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de modo que haya, junto a unos pocos con resultados excelentes, otros con resultados muy pobres. Un sistema educativo solo puede ser de calidad si es capaz de ofrecer al mismo tiempo elevado rendimiento y equidad o, dicho de otro modo, elevados resultados para todos o una inmensa mayoría de sus alumnos. (Ferrer, 2006, Murillo, 2008, p. 31-46).

Los estudios internacionales ofrecen en este sentido una información y una referencia en la comparación muy estimables. Comparar lo que han aprendido los estudiantes en los distintos

países con un carácter diagnóstico, permite evaluar las políticas educativas en curso y aportan información útil para tomar decisiones que mejoren el sistema educativo de cada país.

2.1.2 Hacia la construcción de un nuevo Sentido de la Evaluación

Del apartado anterior se infiere, que el interés de los estudios y propuestas internacionales de Evaluación, tiene como propósito fundamental evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos, mediante el análisis del rendimiento alcanzado, a través del seguimiento de una muestra significativa de alumnos del país o región considerada; aspecto fundamental, que además ofrece la ventaja de ser cuantificable con relativa precisión y sencillez.

Sin embargo, se cuestiona el costo de dicha forma de evaluación, en tanto,

La cuantificación se convierte en la obsesión por todo lo que puede ser contado, calculado. Esta característica, relacionada con la medición de la conducta, surge nuevamente como valor educativo, que se incorpora en los sistemas educativos, en forma inequitativa, por cuanto se ignoran las condiciones en que cada país aborda las propuestas educativas globalizadas, con sus respectivas pruebas masivas nacionales e internacionales, con el fin de clasificar personas, comunidades. (Niño, 2013, p.19)

En este sentido, pero dando una mirada con un fondo prospectivo frente a estas reflexiones, se evoca el planteamiento de Freire (1997) quien confirma que “la práctica docente es humana, formadora, ética” (P. 64) y más allá de dar una valoración numérica, es un eje fundamental en la formación de los sujetos y requiere del maestro un accionar coherente, respetando la autonomía, dignidad e identidad de sus alumnos. De esta manera la evaluación requiere una práctica reflexiva para su mejora, por lo cual se reconoce al maestro como un sujeto inacabado que se constituye en la reflexión de su propio accionar, construyendo nuevos conocimientos y significados frente a su práctica, que favorecen la realización de cambios a partir de nuevas opciones, rupturas, decisiones y nuevos compromisos, orientados por una perspectiva epistemológica y pedagógica que determinan las intencionalidades de su acción.

Queda claro, entonces, que la evaluación educativa no se puede reducir a la aplicación de pruebas para emitir juicios acerca de la calidad educativa, pues, en el análisis de (Del Rey, 2012) “la capacitación por competencias no sólo tiene la finalidad de permitir al individuo adaptarse a un mundo difícil, sino que se propone además adiestrarlo para obedecer a un principio de competitividad” (P. 27). Las pruebas estandarizadas son el mejor ejemplo de la mundialización de la evaluación, ya que no son los evaluadores en cada institución o país los que toman las decisiones sobre el sujeto evaluado, y quienes deciden qué hacer con los resultados en las mismas, sino, la mano invisible de países y organizaciones, quienes a nivel global tienen el control político, económico y social.

El gran cuestionamiento realizado a la evaluación de la calidad propia de la empresa y el Management- tiene que ver con la crítica a la re contextualización de sus términos en la educación. Se considera que no hay una construcción y apropiación rigurosa de su sentido y significado desde la reflexión pedagógica, para que pueda ser coherente con los fines de carácter humanístico que tiene la educación.

Además, se cuestiona que cuando se aborda su relación con la eficacia, la eficiencia, la rendición de cuentas y el control, lo que se valida es un discurso “hegemónico neoliberal y no el discurso pedagógico” que privilegia la importancia que tienen los actores educativos, para lograr una educación de calidad, y susceptible de ser evaluada cualitativamente. (Díaz, 2004, p.23)

Como dato concluyente, de la necesidad de un nuevo sentido de la evaluación de la calidad de la educación, se establece que los propios estudios sobre este sistema de evaluación, no han dejado de insistir de modo reiterado en que, siendo el rendimiento de los alumnos un indicador valioso del funcionamiento del sistema educativo, hay otros muchos aspectos que pueden ser tenidos en cuenta: ¿Cómo se producen los aprendizajes? (los procesos educativos), ¿Cómo están preparados? (formación), ¿Cómo trabajan y colaboran los profesores para que el rendimiento de

sus alumnos sea el máximo posible? ¿Cómo podría organizarse y funcionar las instituciones para lograr el mismo fin? ¿Cuáles son las circunstancias y los contextos de los alumnos y de las propias escuelas que explican los rendimientos medidos? ¿Cómo influye la implicación de las familias y de la sociedad? Todos estos interrogantes han sido objeto de preocupación y han ido incorporándose, con mayor o menor intensidad y acierto, a la mayoría de los recientes estudios de evaluación educativa, junto con la medida del rendimiento de los alumnos.

Entendiendo la educación como un campo complejo, en el que:

Sus procesos están intrínsecamente estructurados en bienes simbólicos: un alumno no sólo aprende conocimientos en el salón de clase, también desarrolla formas de pensar, de valorar, también se integra como persona y como ciudadano; estos son bienes simbólicos cuyos resultados, por más que se alegue lo contrario, no se pueden medir". (Díaz Barriga, 2001, p.28).

Estos procesos de interacción social y crecimiento personal son posibles sólo en una escuela de calidad, que no es otra que aquella que forma ciudadanos, que concibe más allá de la visión normativa. Esta mirada propone los actores como sujetos de derechos, desde la perspectiva democrática y humanista que los vincula con la participación y la solidaridad; dejando así atrás los fines planteados por organismos de tipo económico, que privilegian la competitividad y la individualidad en la escuela.

En esta mirada, es importante que el conocimiento que se adquiere en las escuelas esté relacionado con la historia y la cultura de su país, que tenga sentido para los actores educativos y no para los intereses del neoliberalismo, puesto que lo más importante en la educación son los sujetos y no la ejecución de políticas, como las relacionadas con la formación de capital humano.

Lo importante, entonces, es establecer una relación dialógica entre la dimensión pedagógica de la calidad y la evaluación, estas dos categorías pueden ser definidas en la educación teniendo en cuenta que si el fin, es la formación de seres humanos, es muy importante comprender

el contexto educativo en que se desarrollan los estudiantes, puesto que “la evaluación pertenece aquí al campo de la pedagogía, -no de la economía, según el canon neoliberal” (Niño, 2006, p.25). Al pensar la evaluación como propia de la pedagogía, ya no puede ser definida como medición o como estrategia de rendición de cuentas, sino como un acto ético y formativo que reconoce las diferencias culturales y sociales; que brinda herramientas a los maestros para reflexionar sobre su práctica pedagógica y a los estudiantes les ofrece una oportunidad para aprender y mejorar sin sentirse excluido por los resultados.

Con las anteriores consideraciones, que desde la perspectiva de la pedagogía crítica se interesan por establecer un vínculo entre evaluación y calidad, que vaya más allá del asunto de la *rendición de cuentas, la certificación y la acreditación*, para dar paso a una evaluación de la calidad al servicio de los actores educativos; por tanto, se hace necesario ahondar en el conocimiento acerca de la evaluación de los estudiantes, como sujetos inmersos en un contexto.

2.1.3 Pruebas externas y estandarizadas en sistema educativo colombiano.

La CEPAL-UNESCO colocaba a “la evaluación de resultados como factor de cambio” y proponía dar prioridad a los resultados del aprendizaje. Planteaba la convergencia y coincidencia entre “los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano” (1992, p. 91).

Una de las principales preocupaciones actuales, de la política educativa colombiana, es la baja calidad de la educación que ofrecen las instituciones en el país. Los bajos resultados que Colombia ha obtenido en evaluaciones nacionales e internacionales, permiten afirmar que los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los estándares deseados. A nivel internacional, en

el año 2012, Colombia se ubicó en el puesto 62 en el componente de matemáticas, entre 65 países que participaron en la prueba desarrollada por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (o prueba PISA, por sus siglas en inglés).

Ante estos resultados, El (MEN), ha diseñado y ejecutado una serie de estrategias encaminadas a superar las deficiencias en la calidad educativa. Destacando, la implementación desde el año 2007 del proyecto de modernización de las Secretarías de Educación, el cual ubicó a la gestión de calidad educativa como un macro proceso misional dentro de la cadena de valor de la educación, estandarizando subprocesos y procedimientos en las Secretarías y desarrollando para ello en 2009 el Sistema de Información para la Gestión de la Calidad Educativa SIGCE, el cual desencadenó la promoción del desarrollo de la autoevaluación institucional estandarizada (guía 34 MEN), y la formulación de planes de mejoramiento institucional PMI.

Articulando a su vez lo referente al mejoramiento, a través de la evaluación (MEN, 2010). Cabe resaltar que, existen diferentes evaluaciones nacionales de carácter censal (Pruebas SABER), que se realizan a lo largo del ciclo escolar. Estas evaluaciones son útiles para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes durante su paso por la escuela, de tal manera que junto a otros insumos como la auto evaluación institucional, el seguimiento a los egresados y la revisión del PEI se puedan diseñar planes de mejoramiento institucionales para superar las deficiencias encontradas. Se espera que con el diseño e implementación de los planes de mejoramiento, se logre aumentar el desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos; sin embargo, algunos de los resultados arrojan todo lo contrario y posiblemente no se ha avanzado en la consecución de estándares regulares, que demuestren calidad esperada en la educación. Aunque se hayan hecho varios esfuerzos, y se estén estableciendo nuevos programas que desde el MEN, se proyectan como remanentes de mejoramiento en la calidad de la educación.

2.1.4 Sistema Nacional de medición de la Calidad (MEN-ICFES)

En Colombia, si bien existe una unidad de evaluación dentro del MEN, el protagonismo técnico y operativo en la realización de diferentes evaluaciones nacionales lo ha tenido el (ICFES), todos los operativos de medición y evaluación de aprendizajes se realizan a través del ICFES, un órgano semiautónomo del MEN. El ICFES depende políticamente del Ministerio, pero goza de altos grados de autonomía administrativa, lo cual le ha permitido considerable estabilidad técnica y desarrollo institucional a lo largo de las últimas décadas.

Desde la Dirección de Calidad del MEN y el ICFES, se ha desarrollado de forma conjunta un Sistema Nacional de Evaluación de aprendizajes en educación básica, denominado SABER. Este proyecto fue concebido como un plan de monitoreo de la calidad educativa, que habría de llevarse a cabo entre los años (1997 y 2005), en forma de seguimiento longitudinal de aprendizajes. ICFES 2009.

Sin embargo, la rotación de autoridades, políticas e importantes reestructuraciones en el MEN, con los consecuentes cambios en las prioridades y líneas de acción de política, han impedido que ese proyecto se complete y las aplicaciones anuales han sido discontinuas.

En 1998 el MEN publicó la “Serie Lineamientos Curriculares” para la Educación preescolar, básica y media. Estos se presentaron como “puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley [115 de 1994] que nos invita a entender el currículo como ‘...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...’ (Artículo 76)”. En esos Lineamientos ya puede identificarse una concepción de la educación nacional, orientada hacia el desarrollo de competencias. Se afirma que “[lo] básico [en la educación] está constituido más por competencias, habilidades, actitudes y valores que por los

contenidos aprendidos en la forma tradicional” (MEN 1998). Con la subsiguiente elaboración, entre 2003 y 2006, de los Estándares —guía oficial de la educación básica y media en el país la orientación de la educación hacia el desarrollo de competencias se estableció explícitamente como política nacional.

En 2009 la Ley 1324 establece, parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado” y la transformación del ICFES”. En virtud de esta ley, el ICFES se convirtió en una empresa social del Estado, de carácter oficial, que ofrece servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y se ocupa de los exámenes de Estado. En particular, al ICFES le corresponde cumplir con la siguiente tarea:

Desarrollar la fundamentación teórica, diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a los estudiantes de los niveles de educación básica, media y superior, de acuerdo con las orientaciones que para el efecto defina el Ministerio de Educación Nacional. (Artículo 12).

Es preciso señalar que es el MEN, y no el ICFES, quien establece los propósitos y efectos de las evaluaciones, y determina qué es aquello que va a hacer evaluado. El ICFES cumple con la función técnica de diseñar, aplicar y analizar las evaluaciones, siguiendo las orientaciones del MEN. A propósito de los exámenes de Estado, cabe destacar que de acuerdo con la Ley 1324 de 2009, La estructura de los exámenes se mantendrá por períodos no menores a 12 años, sin perjuicio de que se incluyan áreas o estudios particulares, que no alteren su comparabilidad en el tiempo. La presentación de los exámenes de Estado es requisito para ingresar a los programas de pregrado y obtener el título respectivo (Artículo 7°).

Ahora bien, tanto los lineamientos como los estándares hacen énfasis en que lo fundamental, durante el proceso educativo es el desarrollo de aquellas competencias que hemos denominado “genéricas”. De hecho, hasta noveno grado final de la educación básica, la formación

se orienta mayoritariamente hacia aquello que es genérico. La educación media, a pesar de que incluye un componente importante de elementos no-genéricos, mantiene esa orientación. En 2009, con la publicación de la “Propuesta de Lineamientos para la formación por competencias en educación superior” por parte del MEN, el precepto de desarrollar las competencias genéricas en los estudiantes, se extendió explícitamente hasta ese nivel educativo.

Quedó establecido, que todas las instituciones de educación superior, pueden contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y no solamente al de competencias específicas de cada tipo de programa. En síntesis, los lineamientos curriculares, los estándares y los lineamientos para la educación superior, orientan la educación hacia el desarrollo de competencias y, en particular, de competencias genéricas. En esa medida, esas competencias constituyen un eje que articula los diferentes niveles de la educación.

En esta línea, en el país las reformas en materia legislativa desde 1991 y 1994, con la Ley General de educación 115 hasta la fecha, han determinado las orientaciones en materia curricular y evaluativa para la Educación Básica y Media, con referentes técnico instrumentales (Niño, 2007, p.23), Estrada Álvarez (2003), Díaz Borbón (2005). Surge entonces como herramienta para la estandarización y homogenización de la educación, Los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2006) _EBC, determinando los mínimos que han de enseñarse y evaluarse en las Instituciones públicas y privadas, del país.

2.1.5 Análisis y estudio de las Pruebas SABER (3° y 5°)

Es en el año 2000, que se establece el cambio de la evaluación de contenidos por el de competencias.

Las competencias se evalúan en el contexto de las disciplinas que corresponden a las áreas obligatorias del currículo establecido en la Ley General de Educación, con excepción de educación física, educación artística, tecnología, ética y valores humanos y educación religiosa. (ICFES).

En primera instancia para adecuarse al mundo globalizado y en segunda instancia para alinear el examen con los requisitos planteados en la legislación colombiana, en especial, aquella que se desprende de la Ley General de Educación de 1994.

La intención es consolidar un Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada (SNEE) que consiga la alineación de todos los exámenes que lo conforman, la estructura del examen Saber 11 fue modificada a partir del segundo semestre de 2014, para que sus resultados fueran comparables con los de otras pruebas del SNEE como las Pruebas Saber (3° 5° y 9°), y el examen Saber Pro. El examen Saber 11, evalúa el desempeño de los estudiantes en competencias genéricas, las cuales divide en dos competencias básicas enmarcadas a su vez en las áreas de matemáticas, lectura crítica, ciencias , naturales, sociales e inglés, y competencias ciudadanas. Es importante aclarar que, la re conceptualización del examen de estado, como una evaluación externa, responde a los propósitos de la política nacional; es así que la prueba saber cómo se la conoce hoy, fue concebida desde el comienzo como una evaluación de calidad. ICFES (2014)

Las pruebas se alinean con los estándares básicos de competencias del (MEN), que son el referente de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los estudiantes, desarrollan en los ciclos de Básica Primaria (primero a quinto) y Básica Secundaria (sexto a noveno). En otras palabras, los estándares son un referente para valorar qué tanto los estudiantes han desarrollado una competencia, entendida esta, como “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (MEN, 2006, p. 12).

En coherencia con los rangos de grado que presentan los EBC, se construyen y realizan pruebas periódicas en los diferentes ciclos del sistema educativo, con el propósito de contribuir a mejorar la calidad de la educación en Colombia. En el caso de la educación básica, la prueba Saber

es aplicada en los grados (3°, 5° y 9°) para evaluar el desarrollo de las competencias de los estudiantes y brindar información sobre los factores que inciden en los resultados académicos.

La política educativa, ha puesto especial atención a la necesidad de fijar metas de calidad, en función de tres aspectos principales: la situación deseada, la evaluación y el mejoramiento continuo; la primera contiene los términos de lo que todos o la gran mayoría de los estudiantes pueden lograr, como resultado de su paso por el sistema educativo; la segunda permite establecer si existe un avance hacia el logro de esa situación deseada; y el tercero es la disposición firme de alcanzar las metas propuestas, comprometiendo recursos y gestionando procesos de participación de directivos, docentes y miembros de la comunidad educativa, con el fin de poner en marcha los planes de mejoramiento. ICFES (2016)

Las pruebas se conciben, como un componente fundamental de la estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación, puesto que se asume intrínsecamente que al evaluar si los estudiantes se determina si están alcanzando las metas y si están mejorando con el paso del tiempo. En cuanto a la evaluación de productos educativos, se considera formativa en tanto sus resultados se empleen para la mejora de los mismos. La evaluación es utilizada preferentemente como estrategia de mejora, para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Sin embargo, aún no hay la certeza de que estas evaluaciones estandarizadas institucionalmente, hayan tenido un seguimiento y retroalimentación, apropiada para la cualificación del proceso.

2.1.6 Caracterización de las pruebas Saber y alineación con las pruebas externas

Las pruebas SABER evalúan, qué competencias han desarrollado los estudiantes al finalizar los grados tercero, quinto, noveno y once; teniendo en cuenta que para el ICFES la competencia se define como un “saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos,

es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (ICFES, 2014). El diseño de la prueba está, alineado con los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN, puesto que estos son los referentes que establecen los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes del país, se pretende que alcancen y desarrollen independientemente de sus condiciones sociales, económicas y culturales.

Según Los Lineamientos para presentar las pruebas en el documento emitido por el ICFES (2014), presenta los siguientes aspectos para cada una de las pruebas:

La prueba de Lenguaje, se organiza en torno a los siguientes factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación que es un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores. La prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa-lectora y la comunicativa-escritora, se tienen en cuenta los componentes sintáctico, semántico y pragmático; el componente semántico tiene que ver con lo que se dice en el texto y hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, el componente sintáctico se relaciona con la coherencia y cohesión en los textos y el componente pragmático está vinculado con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación. La competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Respecto a la competencia comunicativa-escritora, es necesario aclarar que la prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí, esto implica no pedir a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino indagar sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito comunicativo, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido.

Para matemáticas se adopta la perspectiva integradora de los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias respecto a los conocimientos, procesos y contextos. Se privilegian como contextos las situaciones problemáticas enmarcadas en la vida diaria, otras ciencias y las matemáticas en sí mismas. La evaluación se refiere al saber hacer en el contexto, a las formas de proceder asociadas al uso de los conceptos y estructuras matemáticas. Lo anterior implica indagar por las formas de proceder en tres aspectos (las competencias) (a) razonamiento y argumentación, (b) comunicación, representación y modelación y (c) planteamiento y resolución de problemas; y por los aspectos conceptuales y estructurales de las matemáticas denominados pensamientos en los EBC (los componentes) y agrupados por el ICFES de la siguiente manera: numérico variacional, geométrico, métrico y Aleatorio.

En ciencias naturales, se busca establecer las competencias de los estudiantes a partir de sus conocimientos básicos, a través de la comprensión y resolución de problemas propios de la ciencia. Se propone conocer la capacidad de los estudiantes para relacionar nociones y conceptos provenientes de contextos científicos y de otras áreas del conocimiento, poniendo en ejercicio su capacidad crítica, entendida esta como la habilidad para identificar inconsistencias y falacias en una argumentación, para valorar la calidad de una información o de un mensaje y para adoptar una posición propia. Los estándares básicos proponen tres competencias que, en su conjunto, intentan mostrar cómo el estudiante comprende y usa el conocimiento de las ciencias para dar respuestas a sus preguntas, ya sean estas de carácter disciplinar, metodológico o actitudinal. Las competencias a evaluar son: Uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos e indagación, las cuales son desarrollados en tres grupos de conocimientos denominados entornos: vivo, físico y la relación ciencia- tecnología y sociedad.

En el caso de las ciencias sociales se busca establecer las competencias de los estudiantes a partir de sus conocimientos básicos, a través de la comprensión y resolución de problemas propios de la sociedad. Al igual que en las ciencias naturales los estándares básicos proponen tres competencias con la misma intencionalidad, las cuales adquieren la mirada particular de las ciencias sociales: pensamiento social, pensamiento reflexivo y sistémico e interpretación y análisis de perspectivas, están se enmarcan en tres grandes componentes teóricos denominados relaciones, a saber, son: histórico culturales, ético políticas y espacio ambientales.

En el caso del área de inglés las competencias (lingüística, pragmática y sociolingüística) están alienadas con el marco común europeo evaluando el nivel básico (A), y el alcance parcial del nivel intermedio (B), ya que en este último solo se evalúa el estar de manera superior al nivel B1 sin que esto implique llegar al nivel B2. La prueba está dividida en siete sesiones, pero a partir de año 2021 la prueba se evalúa teniendo en cuenta: La competencia para comunicarse, efectivamente en esta lengua a nivel de lectura y uso del lenguaje. A su vez, este instrumento de valoración está diseñada con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER); por consiguiente, esta busca clasificar a los evaluados en 4 niveles de desempeño: Pre-A1, A1, A2 y B1 para el grado undécimo. Teniendo en cuenta que en Colombia existe población que se encuentra por debajo del primer nivel del MCER (A1), se incluyó en los instrumentos de inglés un nivel inferior a A1, denominado Pre-A1, el cual corresponde a aquellos desempeños mínimos que involucran el manejo de estructuras gramaticales y vocabulario básico.

Hablar de sub-pruebas razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas. Desde el año 2013 según los lineamientos del ICFES se recopila información de las Pruebas de tercero, quinto y noveno grados a través de dos instrumentos, que son entregados a los estudiantes el día de la evaluación, junto con la prueba cognitiva: el cuestionario sociodemográfico y el cuestionario

de estudiantes. El cuestionario sociodemográfico es un instrumento que indaga por sus características personales (edad, sexo y situación de discapacidad); nivel educativo de los padres; características del núcleo familiar (composición, estatus laboral y educativo); condiciones de la vivienda (materiales de pisos y paredes, conexión a alcantarillado y hacinamiento); dotación de bienes y consumo familiar de bienes culturales.

La Alineación surge entonces, como respuesta a la necesidad de consolidar un sistema de evaluación estandarizada de la educación, que permita un seguimiento a la evolución de los resultados en el tiempo, midiendo los avances en los ciclos y niveles educativos. Esto, con el fin de permitir a los estudiantes, los colegios, las secretarías de educación y el MEN, de contar con información detallada y precisa para analizar sus desempeños, definir e implementar planes de mejoramiento y fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación.

Es así, como el ICFES, a partir del año 2015 propone la siguiente definición del concepto de alineación: Por “Alinear” el examen se entiende, en pocas palabras, modificar su estructura de manera que los resultados que arroje sean directamente comparables con los de los otros exámenes del SNEE: SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° y SABER PRO. Esta alineación puede conseguirse mediante una reestructuración en torno a la evaluación de competencias genéricas. Se propone, en primer lugar, introducir una prueba de competencias ciudadanas. En segundo lugar, distinguir en la prueba de matemáticas entre lo que es genérico y lo que no lo es. Y, finalmente, fusionar diferentes pruebas en torno a las competencias genéricas que evalúan en común: Lenguaje y filosofía se fusionarían en una prueba de lectura crítica; física, química y biología se fusionarían en una prueba de ciencias naturales (que incluiría el componente de ciencia, tecnología y sociedad establecido en los estándares); y las competencias ciudadanas se evaluarían a través de una prueba de sociales y ciudadanas. (ICFES, 2015).

Lo anterior, supone el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, que les permitan integrar la información desde lo sensorial, para que ésta a su vez adquiera sentido y puedan apropiarse del conocimiento. Desde esta perspectiva, cobran importancia procesos como observar, analizar, ordenar, clasificar, representar, memorizar, interpretar, reflexionar, producir, formular hipótesis, juzgar y evaluar, entre otras habilidades. Es labor de la escuela promover el desarrollo de las habilidades cognitivas y llevar a los estudiantes a niveles de pensamiento superiores, a partir de los cuales tengan la capacidad de diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje.

El reto para las instituciones educativas, inicia al comenzar el año escolar, teniendo en cuenta que las pruebas SABER son una gran preocupación para la comunidad educativa. Por ello, al interior de estas, es imperativo comprender el sentido de la alineación para comenzar a comparar los resultados de las pruebas SABER 11 con las pruebas (3°, 5° y 9°), y así, diseñar planes de mejoramiento en las áreas, estableciendo un trabajo interdisciplinar. Igualmente, es preciso analizar la propuesta de evaluación para cada una de las áreas y, diseñar procesos de fortalecimiento y formación de los docentes sobre procesos de evaluación, alrededor de las competencias genéricas (y de las que no lo son). En este sentido, surge la pregunta: ¿Cuál es el papel asignado a los profesores en este tipo de evaluaciones? Desde el enfoque de una evaluación estandarizada, los docentes se convierten en medidores de las conductas observables de los alumnos, mientras que su trabajo es posible que se rutinice y devalúa. La evaluación, al ser externa e impuesta por otros agentes, deja de ser un ejercicio de auto-formación, para transformarse en una preocupación, casi exclusiva por el control de los resultados.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, no resulta difícil advertir cuáles son las funciones preponderantes de la evaluación: selección, represión, competencia eficiencia y

control. En el actual clima de rendición de cuentas de la escuela y la toma de decisiones en el manejo de los datos, se espera que los profesores utilicen buenas prácticas de evaluación como un medio para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y las comunidades docentes se convierten en equipos improvisados, insertos en la cultura del resultado inmediato.

En este marco, surgen los sistemas de vigilancia, que propician mayor preparación para los exámenes nacionales, más clases de refuerzo, más atención a los niños que están justo por debajo de la nota de corte de los exámenes, y otros fenómenos parecidos, que apuntan a las presiones de un sistema que cree que los datos pueden hacerlo capaz de saber cómo y cuándo intervenir con cualquier alumno, escuela o aula. La gran pregunta es, si con estas acciones el rendimiento en los exámenes se ha elevado ¿Realmente es la mejor enseñanza?, ¿Qué cultura estamos creando en nuestras escuelas con este sistema? Estos y otros interrogantes surgirían para cuestionar, que detrás de este tipo de sistemas de vigilancia, obsesionado por los datos estadísticos procedentes de las pruebas estandarizadas externamente impuestas, subyace una desconfianza absoluta en la capacidad y el compromiso de los docentes y las escuelas para cumplir con su misión; por lo tanto, el sistema asume, que necesitan ser constantemente fiscalizados, para asegurarse que efectúen las tareas para las que fueron contratados.

2.1.7 Modelo de Evaluación centrado en Evidencias: Diseño de especificaciones en el conjunto de pruebas SABER.

¿Cómo se elaboran las Pruebas? Desde 2007, el ICFES asesorado por el Educational Testing Service –ETS- (una organización sin fines de lucro con más de 60 años de experiencia ayudando a mejorar la calidad y la equidad en la educación de todo el mundo). Utiliza una metodología para el desarrollo de especificaciones de las pruebas denominada Modelo Basado en Evidencias (MBE), La metodología de diseño de especificaciones basado en el modelo de

evidencias, es un marco para el desarrollo de pruebas planteado para hacer explícito lo que se mide en una evaluación y apoyar las inferencias hechas sobre el desempeño de los estudiantes, con base en las evidencias derivadas de la prueba. Esta metodología se ha utilizado en los procesos de diseño de las pruebas desarrolladas y administradas por el ICFES desde 2007.

El modelo se busca construir instrumentos estandarizados de evaluación masiva con un alto grado de validez y confiabilidad que permitan hacer inferencias sobre los logros, habilidades y conocimientos que han alcanzado los sujetos evaluados y poder hacer una comparación sustantiva de los resultados a través del tiempo. ICFES (2007)

Es preciso aclarar, cómo se definen desde la perspectiva del ICFES, los dos criterios enunciados anteriormente; la validez se refiere al hecho de que la prueba mida lo que quiere medir, esto por medio de la consistencia entre lo que se pregunta y el referente definido para la misma, buscando la alineación de los procesos y productos de las pruebas con sus objetivos. La confiabilidad estaría relacionada con la posibilidad que tienen las pruebas de hacer mediciones precisas sobre los aspectos evaluados (ICFES, 2015, p.45). Sin embargo, de acuerdo con un informe de la OCDE el examen actual no tendría los niveles satisfactorios de confiabilidad, porque su número de preguntas es muy bajo; por lo tanto, a través de la alineación de la prueba SABER de 11° con las de 3°, 5° y 9°, se disminuirían los componentes evaluados para aumentar el número de preguntas en las nuevas pruebas definidas, orientadas a evaluar competencias genéricas como la lectura crítica, el razonamiento cuantitativo, las competencias ciudadanas y el dominio del inglés (ICFES, 2013). Se aclara que es el mismo documento de las pruebas saber 11.

En los documentos actuales se habla de modelo centrado en evidencias. (Véase figura 1). Es una familia de prácticas de desarrollo de pruebas diseñado para hacer explícito lo que se mide y apoyar las inferencias hechas con base en las evidencias derivadas de la evaluación. Es un marco

para el desarrollo de evaluaciones que intenta asegurar la validez del examen, alineando los procesos y los productos de las pruebas con los objetivos y propósitos de las mismas. Este modelo de especificación para la construcción de instrumentos de evaluación masiva o a gran escala y estandarizada, busca garantizar una homogeneidad en los instrumentos desarrollados en un periodo largo de tiempo, en la medida en que proveen los elementos necesarios para que grupos diferentes de constructores, puedan producir pruebas equivalentes. Además, las especificaciones permiten generar evaluaciones cuyos resultados proveen información explícita, sobre lo que los estudiantes pueden o no hacer.

Según el ICFES 2014, El ejercicio de especificaciones a partir del modelo de evidencias inicialmente comenzó con las pruebas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales del examen SABER (5° y 9°). Luego, se extendió a cada una de las pruebas del examen SABER 11° y, actualmente, los nuevos diseños de la prueba para el examen SABER PRO se están desarrollando a través de este modelo. Las especificaciones se desarrollan en talleres en los que participan docentes en ejercicio y expertos en enseñanza de las áreas a evaluar.

En este sentido, definir cuáles son los resultados de aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes y qué se quiere medir, constituye el paso más importante en el diseño de una evaluación centrada en el modelo de evidencias. Este estrato se denomina análisis del dominio y responde a lo deseable desde los referentes de política educativa, como los estándares básicos de competencias, o desde las metas de las instituciones educativas para la enseñanza y el aprendizaje de un área del conocimiento en particular. Una vez se han definido los resultados de aprendizaje y se han determinado aquellos que se quieren evaluar, se pueden diseñar o seleccionar actividades de evaluación que permitan recoger las evidencias que se requieren para hacer juicios pertinentes sobre el logro o no de los resultados esperados.

Por tanto, es en este estrato en el que se define qué se quiere medir, se caracteriza y describe el objeto de medida. Para el caso de las evaluaciones centradas en las competencias, se refiere a la definición de la competencia y de los rasgos que se quieren rastrear a partir de la evaluación. Las evaluaciones diseñadas a través del modelo de evidencias permiten sustentar las inferencias sobre los resultados de los estudiantes con las evidencias recogidas en la misma evaluación. Una vez definido lo anterior, se establecen las afirmaciones que son enunciados globales acerca de los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, atendiendo a la pregunta: ¿Qué se quiere decir sobre los estudiantes a partir de sus respuestas en una evaluación? Las afirmaciones involucran acciones complejas que articulan varios procesos de pensamiento en un marco conceptual o disciplinar amplio, por lo cual no es posible medirlas directamente.

Durante el desarrollo de las especificaciones, es importante asegurar que las afirmaciones que se construyan sean suficientes para dar cuenta de las categorías del constructo que se quiere medir. Seguidamente se construyen las evidencias respondiendo a la pregunta: ¿Qué tiene que hacer el evaluado que permita inferir lo que sabe o lo que sabe hacer? Este estrato proporciona los argumentos del porqué nuestras observaciones sobre las ejecuciones de los estudiantes, a través de los exámenes, para posteriormente proponer las tareas que se definen como los enunciados que representan una actividad específica; corresponden a una descripción de un potencial o familia de preguntas o de actividades de evaluación, que se refieren a lo que se les pide a los estudiantes que hagan en una evaluación.

En este nivel del modelo, se consideran los diferentes contextos y situaciones en las que el estudiante aplica sus conocimientos y despliega las habilidades para resolver la tarea planteada. En la definición de la tarea es importante explicitar todas las características de contenido y de procedimiento que involucra y que se requieren para solucionarla. Estas características pueden

variar para cada tarea, haciéndola más sencilla o más compleja. Es importante tener en cuenta que cada evidencia requiere de un número de tareas suficiente para ser sustentada.

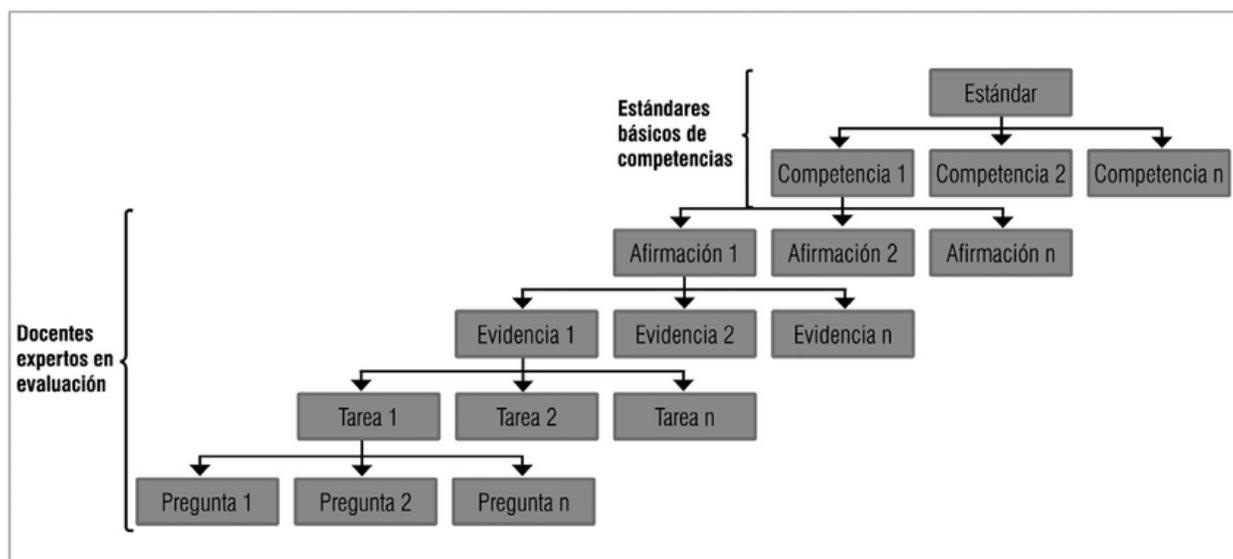


Figura No-1. Proceso de construcción de especificaciones de pruebas a través del Modelo Basado en Evidencias (ICFES, 2018)

2.1.8 Lo que dicen los Informes de las Pruebas Saber (3° y 5°) (2015-2019): Aportes y Tensiones para el profesorado.

Según el documento del ICFES 2015, Los informes de las pruebas SABER presentan los resultados de aprendizaje agregados al nivel nacional, y desagregados al nivel departamental, por tipos de escuela (urbano o rural) y tipo de gestión (privada u oficial). Los datos de rendimiento de cada subgrupo de estudiantes se reportan en forma de porcentaje, de respuestas correctas para cada uno de los niveles de desempeño predefinidos A, B, C, y D (desde el más básico al más

complejo). Los informes principales son los que llegan a las instituciones educativas. Todas las instituciones medidas reciben un reporte institucional en el que se detalla exhaustivamente, cuál fue el desarrollo de lo que saben hacer los estudiantes con el conocimiento adquirido, en las áreas de lenguaje y matemáticas. Esta prueba es presentada por todos los alumnos que cursan los grados tercero, quinto y noveno. Es importante aclarar que el nivel de dificultad de la prueba es el mismo para todos los estudiantes.

Se observa que la difusión general reportaje de alumnos que lograron cada uno de los niveles de desempeño en las diferentes áreas evaluadas. Se reportan datos desagregados por departamento geográfico, comparando el desempeño relativo de cada uno respecto del promedio nacional. Los informes que se produjeron sobre los resultados de las pruebas SABER se difundieron entre las autoridades políticas y técnicas del sector, y también fueron presentados a diversos actores locales mediante folletos explicativos, foros, talleres de interpretación de resultados y otros eventos públicos. Los datos de contexto levantados por los cuestionarios han sido analizados sobre todo por organizaciones e investigadores independientes. Los informes constituyen herramientas clave para el mejoramiento en el diseño y la implementación curricular.

Se socializan los resultados promedio de los estudiantes, el ICFES y se actualiza la clasificación de los planteles educativos, ello permite agrupar a los colegios en cinco categorías: A+ y A agrupa a los colegios con mejor desempeño y D a los colegios con más oportunidades de mejora. En calendario B, los establecimientos mostraron un desplazamiento de la distribución desde las categorías bajas hacia las categorías altas. Esto puede comprobarse al observar el crecimiento del porcentaje de colegios ubicados en las categorías A+ y A, y por el decrecimiento en el porcentaje de colegios clasificados como C y D. En 5° y 9° grados, y al final de la educación superior por medio del examen SABER PRO. ICFES Interactivo. (2016)

Se pueden mencionar cinco tendencias predominantes del uso que se hace de la información obtenida por medio de la evaluación. (Tiana Ferrer, 2000, p.34). Una primera consiste, por paradójico que pueda resultar, en la renuncia a hacer uso de la información obtenida. La segunda tendencia, que es la más habitual, consiste en la elaboración y difusión de informes de evaluación; lo importante en este caso no son las características concretas de los informes, que pueden ser de hecho muy diferentes, sino la confianza subyacente en que la difusión pública de los resultados puede satisfacer las demandas de información planteadas por los diversos agentes educativos. Una tercera tendencia, consiste en la devolución confidencial de resultados a las instituciones participantes en la evaluación, con el propósito de que puedan utilizar los datos recibidos para elaborar sus propios planes de mejora, sin verse necesariamente expuestas al escrutinio público. Una cuarta tendencia, no excesivamente habitual y desde luego controvertida, consiste en la publicación de los resultados obtenidos, en forma de tablas de clasificación; este tipo de uso resulta amenazador para las instituciones, motivo por el cual ha recibido críticas y generado resistencias. Una quinta tendencia consiste en la utilización de los resultados de la evaluación para proporcionar orientación pedagógica a instituciones y profesores.

Este tipo de uso de la información obtenida a través de la evaluación adopta dos modalidades distintas. En primer lugar, son varios los sistemas nacionales que han elaborado instrumentos tales como cuadernillos de asesoramiento a los profesores, en los que se analizan las respuestas correctas de las pruebas, así como los errores más habituales que suelen producir los estudiantes, y se finaliza ofreciendo sugerencias didácticas más o menos concretas. En segundo lugar, aunque sea de forma más esporádica, también se han desarrollado acciones de orientación para instituciones determinadas, ayudándolas a elaborar sus propios planes de mejora, y se han incluido análisis de los resultados de la evaluación en programas de formación docente. Este tipo

de uso, que es menos tradicional que la difusión de informes, está recibiendo una atención creciente por parte de diversas administraciones educativas.

Igual que sucedía en los apartados anteriores, hay que mencionar que los usos mencionados no son necesariamente excluyentes, sino, que son cada vez más las administraciones educativas que los combinan en distintos modos. Es cierto que algunos de ellos resultan contrapuestos, como puede ser la alternativa existente entre la publicación de los resultados de las Instituciones y la entrega confidencial de los datos, pero no siempre es el caso. De hecho, la combinación de la publicación de informes, la devolución de resultados a las instituciones participantes en la evaluación y la elaboración de instrumentos de orientación didáctica constituye una realidad bastante extendida en los países de la región.

Los directivos y docentes pueden, a partir de una mirada externa sobre los logros educativos en el conjunto del sistema, comprender mejor lo que están logrando y lo que no están logrando sus propios estudiantes, y reflexionar sobre cómo están aprendiendo y qué dificultades tienen. Aprenden de las experiencias de otros docentes y escuelas que trabajan con estudiantes de características tanto similares como diferentes a los propios. Pueden tomar decisiones más apropiadas acerca de qué aspectos del currículo enfatizar y enriquecer y cómo construir sus propios modos de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.9 Las pruebas estandarizadas desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Los maestros a menudo son silenciados para remover cualquier distracción o desviación que pudiera darse con respecto a las demandas que la industria hace a la escuela para que esta genere un modo de pensar más empresarial entre los futuros trabajadores y una fuerza de trabajo más sumisa, devota y eficiente. (Mc Laren, 1984, p. 15).

En Colombia, la evaluación masiva, es aceptada por unos y controvertida por otros, en la medida en que no se considera que sean contextualizadas y que los informes de resultados con énfasis estadístico, sean poco comprensibles para el ciudadano del común. Así mismo, se cuestiona

el uso de pruebas estandarizadas como indicador para la medida de la calidad, como hace mención Ravela. (2008) “Una evaluación estandarizada aporta información fundamental e indispensable sobre la “Calidad educativa”; aunque no sea un indicador completo de la misma” (P.8); por ende, los resultados no pueden ser concebidos como el único indicador para la toma de decisiones a nivel de reformas políticas, direccionamiento de recursos, implicaciones. administrativas, selección y calificación de instituciones y de las personas que las integran.

Se evidencia, una línea de tensión entre el conocimiento que genera la evaluación y el impacto de los resultados en las instituciones educativas, sin lograrse un valor formativo de los resultados de la evaluación, reduciéndolos a una función informativa en las Escuelas (Montoya, Perusia & Vera Mohorade, 2001, p. 336).

No hay que olvidar que las evaluaciones se diseñan desde una perspectiva ideológica y educativa determinada, y que los datos que se obtienen en ellas no permiten obtener conclusiones inmediatas y directas. Es importante destacar que no puede olvidarse en la labor interpretativa la influencia del contexto y de la situación de partida de los sistemas educativos, de los programas y de las escuelas evaluadas; el impacto de la organización y del funcionamiento de las escuelas; el efecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula y de los factores que inciden en el desarrollo del currículo, incluso el propio diseño de currículo y las intenciones educativas contenidas en él; y la influencia, finalmente, de las políticas educativas en marcha y de la propia gestión de las administraciones educativas. Lo que se muestra de forma cada vez más clara, es que cualquier evaluación, por limitado que sea su alcance, es importante el no prescindir de un enfoque sistémico de la realidad educativa, inmersa además en un contexto social determinado.

Si bien, para Apple, el estado parece estar devolviendo el poder a los individuos y a las instituciones autónomas que se encuentran a sí mismas compitiendo de modo creciente en un mercado, como lo afirma el autor (Apple, Michael, 2001,p.45). En este sentido,

Niño (2013) afirma: Esta orientación evaluativa se aplica con criterios de medición, sanción y exclusión en términos de competitividad de acuerdo con parámetros de carácter medible e intercambiable, y no de criterios pedagógicos conducentes a la formación y posibilidades de mejora y transformación en las instituciones educativas. (P.17)

Todo ello, pone de relieve el cuidado con el que hay que abordar las evaluaciones educativas y la utilización de los resultados que se obtienen. La presentación comparada de los resultados directos que logran los alumnos en las pruebas de rendimiento no parece que sea una estrategia sensible al conjunto de factores que condicionan los resultados obtenidos. Tampoco es capaz de reconocer el posible esfuerzo que la escuela y los profesores han podido realizar para ir más allá de lo que se esperararía de los alumnos, a partir de su contexto, de sus condiciones iniciales y de sus conocimientos previos. En palabras de

Niño (2013, p.37), esta nueva orientación de la pedagogía y el currículo parece estar dirigido a responder a las exigencias de una instrucción para el aprestamiento al ejercicio laboral y, la evaluación pasaría a cumplir la función de dar cuenta de los alcances de los logros exigidos para tal fin. Es decir, la educación parece desviarse de su función de formación de ciudadanos responsables y críticos, con mayores posibilidades de desarrollo de sus potencialidades, con aportes a la transformación de su medio ambiente, a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador elegible y competitivo.

Es así como, el interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional y es por ello que intentan alinearse con las exigencias evaluativas internacionales, importando criterios y discursos internacionales que no se ajustan a nuestro contexto.

El Sistema educativo, produce aprendizajes en los estudiantes, y la medición de tales resultados permite determinar el valor del propio sistema educativo, a su vez señala con claridad qué cambios sería importante introducirse para mejorarlo. No obstante, esta visión mecánica basada en la búsqueda de la eficiencia educativa, dista mucho de ser una visión completa y rigurosa del mundo educativo y ha sido muy criticada, desde hace bastantes años por diferentes autores,

que denominan a dicha perspectiva “paradigma técnico o tecnocrático de la educación” (Habermas, 1990 ,p.179,(Pérez Gómez 2014,p.23) y (Gimeno, 1983,p.32)

El “ruido” que hacen los resultados de las Pruebas SABER (3° y 5°), es tan grande que además de crear una determinada opinión pública, se devuelve a un sistema meramente eficientista, donde lo que importa es la relación entre los “inputs” y los “output”, olvidándose de analizar la calidad de los contextos y los procesos donde tienen lugar los intercambios educativos. Se atribuyen carencias a los estudiantes de modo reduccionista, extrapolando que la evaluación de competencias del alumnado está suponiendo una medida de detección y mejora de la calidad de sistema educativo.

Bien, pareciera por todo lo anterior, que las pruebas estandarizadas centradas en valorar las competencias adquiridas por el alumnado, se alejan de la intención evaluadora desde el punto de vista educativo, que busca la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente por dos motivos: 1) Las preguntas y problemas que componen dichas pruebas tienen que ver con contenidos, ya sean entendidos como competencias o como contenidos, pero en ningún caso tienen que ver con las condiciones en que se produce el aprendizaje del alumnado, que es lo sustantivo de la evaluación educativa. 2) Sólo el alumnado es objeto de estas pruebas, como si únicamente ellos y ellas tuvieran información útil para mejorar el proceso educativo.

Hasta aquí se observa, que los resultados de las pruebas no han de usarse para establecer apreciaciones generales sobre la educación del país, pues como un proceso complejo y continuo, la educación merece ser estudiada con más profundidad, involucrando en todo caso, a los actores educativos. Se esperaría que la interpretación de los resultados vaya más allá de la clasificación de instituciones educativas de acuerdo con sus resultados; lo cual sería posible, haciendo uso de distintas estrategias. “La reflexión al respecto puede llevar a incluir en la planeación curricular

aspectos que no han sido tenidos en cuenta y que puede ser pertinente incluirlos” (Ravela, 2008,p.34); así mismo, también se podría ver que en las pruebas se obvian aspectos que en definitiva solo pueden ser evaluados en el aula de clase, de una manera continua, porque incluye el contacto humano y procesos como la autoevaluación y la co-evaluación, lo cual, indica que la relación entre evaluación externa y evaluación en el aula puede ser complementaria, más no de subordinación de la evaluación interna a la externa.

En ocasiones, desde los planteamientos de las políticas educativas, la evaluación llega a ser confundida con el diseño y la aplicación de pruebas estandarizadas, por lo tanto, “es un campo en el que se percibe fácilmente la necesidad de clarificación, en la concepción y en la realización” (Álvarez, 2003,p.19), pues en el afán de tener cifras y datos estadísticos que reflejen de alguna manera el estado de los sistemas educativos (estrategia de poder y rendición de cuentas) todo puede ser objeto de evaluación: los sujetos, los recursos, el aprendizaje, el rendimiento académico, el desarrollo de competencias, etc.

Para las pruebas estandarizadas, no hay un objeto claro de la evaluación, ni una comprensión clara de sus referentes teóricos, de sus propósitos y usos desde la pedagogía, por ende, tampoco existe la diferenciación de la especificidad del examen y de la evaluación, que va más allá del uso terminológico. Por lo tanto cabe plantearse, cuál es la utilidad de estas pruebas que ha propiciado que tengan tanto éxito. Las simplificaciones que se desprenden de los resultados de los informes son muy peligrosas ya que los resultados no pueden comprenderse sin los procesos. Considerar que el solo hecho de aplicar pruebas y divulgar resultados contribuye a mejorar la calidad educativa es un desacierto de la política educativa asociada con la evaluación de los estudiantes; por eso, es importante comprender la educación como un encuentro contingente entre el maestro y los estudiantes, y también como un acto intencionado en el que se espera que los

propósitos de formación sean claros y donde la evaluación tiene un carácter intersubjetivo, además de estar orientada por principios éticos encaminados a la formación integral de los sujetos que aprenden.

El hecho es que la proliferación de prácticas de evaluación estandarizada, aleja el sentido original de la evaluación educativa, ya que los resultados pueden estar no sirviendo para la reflexión del profesorado, administradores y políticos; y se acerca más bien, hacia políticas que ensalzan el discurso de la excelencia y que tanto atentan con la función social de la escuela, puesto que:

Las evaluaciones estandarizadas no hacen más que exacerbar una mirada crítica y descalificadora sobre las escuelas y los estudiantes más pobres y vulnerables, quienes también inevitablemente van a ser quienes exhiban los peores resultados según este indicador. Así, el uso de estas mediciones estandarizadas para fomentar la competencia entre centros en un sistema regulado mercantilmente, solo sirve para agudizar la segmentación y haciendo creer que el fracaso escolar es resultado y responsabilidad de los propios estudiantes. (Román y Murillo, 2014, p. 99)

Por lo tanto, separar los sistemas sociales (económico, político o educativo) como si fueran independientes resulta ser una falacia. La realidad es que todos se interrelacionan y se ajustan y reajustan por influencias externas e internas.

Quedarían por resolver algunos cuestionamientos

(Alvarez,2003,p.26), frente a: ¿Cómo se hace compatible una enseñanza centrada en el alumno y una evaluación que mire a los resultados expresados en términos de competencias, evaluación que exige evidencias empíricas, resultados medibles, constatables, verificables, en los que el alumno pone a prueba los conocimientos adquiridos haciendo? ¿Cómo, por ejemplo, puede un alumno poner prueba el pensamiento crítico y autónomo si no hay un cambio en las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, que vaya más allá del método? ¿Cómo lo va hacer si para demostrar la competencia se somete a una prueba estandarizada de examen?

Como un acto ético, la evaluación no es un hecho aislado de los estudiantes con fines de represión o de sanción, su propósito está relacionado con el hecho de comprender cómo

aprenden los estudiantes llevando al profesor al cuestionamiento y a la reflexión continua sobre su práctica. Evaluar con una intención formativa implica asumir la evaluación como investigación, así como, reconocer la importancia que tiene explicitar a los estudiantes los criterios bajo los cuales serán evaluados y emplear diferentes instrumentos para construir los datos acerca de los avances y dificultades de los estudiantes al aprender.

2.2 La Evaluación Formativa como Recurso para el Aprendizaje y para la Enseñanza

La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por eso que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el estudiante, el maestro, la escuela, la familia y la comunidad. (Estévez, 1997; Murcia, 1991, p.117).

En torno al término evaluación, se ha desarrollado un gran número de conceptualizaciones, desde distintas posiciones teóricas; los autores parecen no ponerse de acuerdo, y esto quizás ocurre por tratarse de un asunto, que por su naturaleza misma se escapa a ser aprehendido y objetivado. Entrar en el terreno de la evaluación (y de la educación en general) es incursionar en un medio complejo y multivariado en el que no existen certezas y en el que la realidad puede ser entendida desde distintas e incluso contradictorias posiciones.

La evaluación, se ha convertido hoy en un instrumento indispensable para pilotar el desarrollo de los sistemas educativos y para valorar el impacto de las políticas de mejora de la educación puestas en práctica. Parafraseando a Tiana Ferrer (2007, p. 38) cabe afirmar que la evaluación es una realidad integrada que cuenta con varios componentes como son: estudios internacionales de evaluación, estudios diagnósticos nacionales del rendimiento, evaluación de las instituciones educativas y otras evaluaciones complementarias, sobre diversos aspectos de la

actividad educativa (Preparación y desempeño de los docentes, impacto de las políticas aplicadas, funcionamiento de algunos programas relevantes).

Desde este punto de vista, se presenta las diversas concepciones y posturas que históricamente se han trabajado, los diferentes enfoques que desde finales del siglo XX a la fecha, ha venido teniendo la evaluación, bien sea vista como un instrumento para medir las capacidades de los individuos, o como propósito de las políticas públicas, en este sentido, se ahonda en estudiar, su génesis y su evolución. En un segundo momento se reflexiona sobre la noción inicial de la evaluación que se desarrolló con (Sadler, 1989, p. 28), como la posibilidad de reflexión para orientar aprendizajes, ahora con un proceso centrado en el estudiante.

Para finalizar, se presenta una mirada de las características y tendencias de la evaluación formativa desde una perspectiva crítica, vista ésta como una evaluación alternativa, como un medio para el aprendizaje y el mejoramiento, tanto de estudiantes como de docentes. El planteamiento es que a través de este tipo de evaluación se propicia autonomía y sujetos reflexivos y democráticos, tolerantes, deliberantes, competentes y sensibles ante las injusticias y dispuestos a trabajar por una sociedad justa. Es decir, sujetos capaces de ser y hacer con otros, de mirarse, reconocerse y respetarse desde esos otros, iguales en dignidad, capacidad y libertad.

2.2.1 Antecedentes de la evaluación educativa: Paradigmas en discusión y debate

La evaluación a través de las diferentes épocas ha sido un instrumento de control y de medición en la educación. Un breve recuento de la historia y parafraseando a (Díaz, 2013, p.19) y (Niño, 2006, p.33). La educación en el siglo XIX se ha caracterizado por direccionar el conocimiento en atisbo clasificable y medible; un modelo tradicional con el cual se buscaba de

manera intencional, que se impartiera una educación en dos sentidos específicos, la disciplina y la instrucción, en donde el objetivo fundamental se centraba en la instrucción y el perfeccionamiento, a través de un conjunto de técnicas con marcados logros de alineación que se dirigían siempre hacia la eficiencia y hacia el logro de resultados cuantificables.

En esta época años 50, la evaluación del estudiante se centra en la aplicación de test psicológicos que median las capacidades psicofísicas de los sujetos, para Merani (1997, p.147) citado por Niño (2006) “El test es una prueba que sirve para determinar objetivamente las características físicas y psíquicas de los individuos” (P.5). Sin embargo, las características de la subjetividad de los estudiantes no son tenidas en cuenta.

Autores como Díaz Ballén (2013,p.12), Niño (2006,p.21) coinciden en que se aplicó la evaluación basada en la teoría de Frederick Taylor con la administración científica del trabajo, y se da el inicio de la medición de la eficacia del sistema educativo, a través de la evaluación, que permitía comprobar que los individuos estaban siendo preparados para cumplir metas dentro de las industrias, porque en la escuela como en la industria se comenzaba a hacer tareas como, planificar, organizar, mandar, coordinar y controlar, lo que permitía analizar el trabajo, los tiempos y movimientos que realizaba un obrero en la ejecución de una tarea específica.

Posteriormente, se adoptan criterios de eficiencia y cumplimiento en los que también se miden y se cuantifican las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas de los sujetos evaluados. Este modelo se caracteriza por la sectorización de la educación que busca principalmente poner en marcha, un mecanismo para integrar las comunidades marginales a la sociedad y preparar la mano de obra para el desarrollo.

La idea clave del trabajo de Scriven era sencilla: si se evalúa una primera versión de un programa educativo cuando todavía es posible introducir cambios con base en esa evaluación,

estamos ante un caso de evaluación formativa. Cuando se evalúa la versión final de un programa educativo, para decidir si es pertinente continuar o terminar, se está ante un ejemplo de evaluación sumativa (Popham, 2008, p.3) Pronto otros estudiosos advirtieron la importancia de esa distinción que hoy parece obvia, pero no se había manejado explícitamente antes del trabajo de Scriven. El primero en hacerlo, y el que tuvo la influencia más duradera, fue Benjamín Bloom.

Sin embargo, en los años 70s los sistemas educativos se orientan hacia una evaluación que mida la eficiencia de los aprendizajes de los estudiantes, por tal razón ponen en auge la evaluación por objetivos de Ralph Tyler, que según Niño (2006)

“Generaliza la evaluación de los aprendizajes, con criterios de eficiencia y cumplimiento de objetivos previamente establecidos, (...) objetivos clasificados en cognoscitivos, afectivos y psicomotores.” (P.6) de tal forma que a los estudiantes se les aplican pruebas estandarizadas que permitían la medición en el desarrollo de esas habilidades.

Para los años 80, la educación es influenciada por principios de la tecnología educativa en donde se puntualiza de forma mecánica la conducta. De manera que, la evaluación giraba en torno a “(...) logros, y a objetivos preestablecidos, bajo la teoría de los sistemas que proporciona al educador herramientas de planificación y desarrollo para ejercer poder sobre el evaluado” Díaz Ballén (2013, p.32). Además, esa tecnificación de la evaluación permite que el Estado tome decisiones de acuerdo a los resultados obtenidos por medio de Pruebas Estandarizadas, no solo a estudiantes sino a los demás actores de la comunidad educativa.

Desde los 90s y hasta el presente siglo, La aplicación del sistema global neoliberal generó profundas transformaciones en los campos político, económico, social y cultural. La evaluación se ha convertido en el instrumento que permite medir y concretar los objetivos trazados por la economía neoliberal y en la herramienta de operatividad del sistema educativo, una

educación que prepara sujetos para que estén al servicio de los intereses políticos y económicos, de los organismos nacionales e internacionales.

Un elemento para tener en cuenta hoy, es que la evaluación en los últimos años se ha convertido en una práctica común en aquellos países que quieren tener éxito, en el propósito de tener una educación de calidad extendida para todos. No es posible competir en adecuadas condiciones, individual ni nacionalmente, si periódicamente no se hacen ejercicios de reflexión acerca del qué se hace, cómo se hace y en qué medida se satisfacen las expectativas y aspiraciones de los Actores involucrado. Díaz Barriga (2000, p. 29), Díaz Ballén (2013, p.36), Niño (2013, p.27) entre otros.

2.2.2 La evaluación formativa y crítica: Posibilidades en el aula.

Como se ha venido estableciendo en este documento, la evaluación, inclusive hasta el siglo XX trabajó la Teoría Clásica de los Test y las pruebas de rendimiento a gran escala de diseño tradicional. Fueron prácticas evaluativas enmarcadas algunas en el conductismo de Skinner. (El condicionamiento operante, llamado también instrumental y hoy en día, análisis experimental de la conducta (AEC), fue desarrollado por el psicólogo B.F Skinner. El condicionamiento operante es la teoría psicológica del aprendizaje que explica la conducta voluntaria del cuerpo, en su relación con el medio ambiente, basados en un método experimental. Ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite.

Skinner al poner de manifiesto a través de su condicionamiento operante que la conducta humana es manipulable, logró que su teoría fuera introducida en la educación para el proceso enseñanza-aprendizaje. Los educadores tienen una marcada influencia de la teoría conductista

operante, ya que para ellos el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente, en la cual todo ese comportamiento es aprendido.

En realidad las reflexiones sobre la importancia de la evaluación formativa, a través de un proceso reflexivo que va más allá de la evaluación sumativa centrada en el resultado, es un tanto reciente, Si bien, la evaluación como discurso ha tenido grandes desarrollos presentados en los diferentes escenarios académicos, y su connotación cualitativa y formativa se manifiesta como un gran avance, no es menos cierto, que existe gran distancia con las prácticas en aula.

La preocupación del docente, por cumplir con los objetivos e indicadores propuestos tanto por la Institución Educativa, como por las pruebas estandarizadas internas y externas. Sin embargo, el propiciar este cambio de mentalidad frente a la evaluación formativa, permite que el docente, explore otros procesos mentales y vea en sus estudiantes la posibilidad de abrir nuevas miradas para la pedagogía. El aula ofrece entonces al maestro el escenario propicio para cuestionar sus propias prácticas pedagógicas y evaluar de forma integral y formativa los procesos de sus estudiantes.

La noción inicial de esta evaluación se desarrolló con Sadler (1989, p.28), quien planteó que no sólo el docente puede usar resultados de la evaluación formativa, sino también los alumnos, para a partir de la reflexión orientar sus aprendizajes. Con este autor el calificativo de *formativo* se aplica al sustantivo que designa la evaluación del aprendizaje de los alumnos *específicamente* y no, como en Scriven y Bloom, al de *evaluation*, que se refería a currículos y programas. La década de 1980: Cómo llegar a la meta dado el punto de partida.

Sadler (1989) da un paso más en el desarrollo de la noción, al añadir que no sólo el maestro puede usar los resultados de la evaluación formativa, sino también los estudiantes y señala que, para que una evaluación sea formativa habrá que incluir la identificación precisa de tres elementos; el objetivo a alcanzar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje de que se trate, o sea el punto de llegada, el aprendizaje esperado; la situación en que se encuentra el alumno, según la evaluación realizada, o sea el punto de partida de todo nuevo

esfuerzo; y finalmente, la forma de pasar del segundo al primero, las indicaciones precisas que orientarán al estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado. Monedero, M, 1993, (p.32)

El interés por la evaluación en aula con propósitos formativos, se relaciona y parte precisamente de los bajos resultados frente a las pruebas tradicionales y a las recomendaciones de los expertos en áreas de contenidos curriculares, así mismo fue tenido en cuenta, como por el rechazo de los efectos de las pruebas usadas para rendición de cuentas. Así mismo como por los profundos cambios en las concepciones del aprendizaje y del manejo adecuado de los contenidos, fue por ello, que se comenzaron a desarrollar alternativas a las pruebas para su uso en el aula (Shepard, 2006.39). Todo un proceso reflexivo.

Shepard, (2006) Apunta elementos importantes en lo que se refiere al potencial formativo de las evaluaciones, señalando que: “la evaluación no puede promover el aprendizaje si se basa en tareas o preguntas que distraen la atención de los objetivos reales de la enseñanza” Históricamente, las pruebas tradicionales muchas veces orientaban la instrucción en una dirección equivocada, centraban la atención en lo que es más fácil de medir, en vez de hacerlo en lo que es más importante de aprender. (P.56)

El interés por la evaluación formativa se deriva en parte de la creciente conciencia de las limitaciones de las pruebas en gran escala y se relaciona con avances paralelos debidos a expertos en diversas áreas de contenidos curriculares, que: [...] comenzaron también a buscar alternativas a las pruebas estandarizadas para su uso en evaluaciones en el contexto del aula, movidos tanto, por el rechazo de los efectos de las pruebas utilizadas para rendición de cuentas, como por los profundos cambios en las concepciones del aprendizaje y del manejo adecuado de los contenidos (P.62). Muchos maestros no pueden hacer pruebas de mejor calidad a las desarrolladas en gran escala, que sean más adecuadas para retroalimentar su trabajo y el de sus alumnos.

Cuando se menciona la evaluación formativa como práctica de aula, se hace referencia a una actividad que pretende cumplir unas funciones y usos, y se orienta por un conocimiento teórico en este caso pedagógico y por unas exigencias externas que le determinan.

Desde los planteamientos de

(Pérez & Gimeno, 1992, p.22) En primer lugar, menciona la práctica evaluativa desde su función didáctica, que sirve para pensar y planificar la práctica, y la comprende como un recurso para mejorar los procesos pedagógicos; en segundo lugar, desde el punto de vista crítico, reconoce que la evaluación genera fenómenos dentro de una institución en los maestros, alumnos, contexto escolar, ambiente familiar y social, influyendo en las relaciones que se establecen entre familia-alumno, alumno-sociedad, en cuanto se concibe como un instrumento de clasificación y selección, el cual estimula y controla al estudiante.

La prioridad de esta práctica evaluativa, evoca el planteamiento de (Freire, 1997, p.64) quien confirma que “la práctica docente es humana, formadora, ética”) y más allá de dar una valoración numérica, es un eje fundamental en la formación de los sujetos y requiere del maestro un accionar coherente respetando la autonomía, dignidad e identidad de sus alumnos. De esta manera la evaluación requiere una práctica reflexiva para su mejora, por lo cual se reconoce al maestro como un sujeto inacabado que se constituye en la reflexión de su propio accionar, construyendo nuevos conocimientos y significados frente a su práctica, que favorecen la realización de cambios a partir de nuevas opciones, rupturas, decisiones y nuevos compromisos, orientados por una perspectiva epistemológica y pedagógica que determinan las intencionalidades de su acción.

Sumado a ello, la práctica evaluativa en palabras de Vásquez (2003, p.18) es posible pensarla como ideología e histórica; en éste sentido, la práctica como ideología no es neutral, por cuanto responde a unos intereses políticos y económicos que determinan los sujetos que se desean formar. En correspondencia parafraseando a Pérez & Gimeno (1992, p.38), la evaluación responde a exigencias sociales y no tanto pedagógicas por parte de los maestros. De aquí que es

indispensable para el maestro cuestionarse sobre la ideología que sustenta su práctica evaluativa, y por ende los contenidos, los saberes que prioriza al momento de enseñar, al concebirse como un sujeto crítico de su propia práctica.

Así mismo, se comprende la realidad social como una construcción histórica que pasa a constituirse como “natural o dada” la cual no es susceptible de ser modificada, y la evaluación no es ajena a este hecho, por cuanto, se le establecen características científicas de objetividad; al concebirla evaluación como medición, la cual legitima procesos de evaluación estandarizada.

Esto implica sumergir a los sujetos en la competitividad y el individualismo, de aquí, que es indispensable señalar que las personas hacen historia a través de sus prácticas, y “éstas son susceptibles de ser modificadas”, en cuanto son los sujetos, quienes las planifican, direccionan y realizan, mediante diferentes voces y puntos de vista. (Álvarez, 2005, p.36)

Para finalizar, los estudios en evaluación educativa, amplían la mirada desde los planteamientos de la perspectiva pedagógica, lo cual permite observarla más allá de un asunto técnico, e instrumental, en cuanto trasciende a la relación que se establece entre los actores de la educación, mediados por factores ideológicos, históricos y sociales. No por ello, están condicionados, porque al abrir espacios educativos de debate sobre la evaluación, se promueve la reflexión sobre la práctica evaluativa, con la intención de emancipar a los sujetos que en ésta intervienen, para que los dignifique al ser escuchados y al ser parte del cambio desde las lecturas que se pueden hacer de sus contextos.

Para el caso de Colombia, teniendo en cuenta la preocupación del MEN, frente a los resultados de las pruebas, y pensando principalmente en la calidad de la educación, se parte de la reflexión de que para cualificar la práctica educativa, es necesario cambiar la práctica de evaluación, es decir, el qué, cómo se evalúa y el para qué. En el documento: *La evaluación*

formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento (2017). MEN (2017). En este se proponen elementos para responder a la pregunta: ¿Cómo la evaluación aporta para que los estudiantes aprendan más y mejor? Para este fin, la evaluación formativa es considerada un aspecto central de una cultura de mejoramiento continuo y profundiza en dos aspectos fundamentales: el seguimiento al aprendizaje y el uso pedagógico de resultados. Todo esto en el marco de la estrategia *Siempre Día E*.

Aquí también se destaca la importancia de que el estudiante haga parte del proceso evaluativo y de que el docente reflexione sobre sus prácticas pedagógicas en aula y la posibilidad que ello permite para re direccionar sus metas y acciones, en pro del desarrollo del aprendizaje. Su propósito es ofrecer información en dos vías: que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando, y que el docente reflexione sobre su tarea de enseñanza.

Para el MEN (2016), es de vital importancia la toma de conciencia frente al proceso de la evaluación por parte de los diversos actores y siempre en relación con la cualificación de los estudiantes. Al respecto propone:

La evaluación se hace formativa cuando el estudiante puede comprender su proceso y mejorar a partir de este. También cuando el docente puede reflexionar y adecuar lo que sucede en el aula estableciendo estrategias pedagógicas y didácticas para todos los estudiantes. De esta manera se hace necesario diferenciar qué es la evaluación formativa y qué no es. (P. 6)

Se ha dicho que una de las causas posibles de estancamiento, es porque hay maestros que no tienen la competencia necesaria para manejar evaluaciones en aula que vayan más allá de lo sumativa y que sus reflexiones no llegan a retroalimentar su trabajo y el de sus alumnos. Sin embargo, hoy se resalta la posibilidad que para algunos docentes se presenta de cualificarse mediante maestrías y doctorados, que definitivamente inciden en las prácticas de aula. Es a través de estos estudios formativos que posiblemente el docente llegue a una información más precisa

sobre evaluación formativa y la importancia de todos los aspectos contemplados en una retroalimentación, incluido el afectivo, porque, hasta entonces el énfasis se ponía en los aspectos cognitivos. Esta característica polivalente de la evaluación formativa se define en palabras del documento así:

De esta manera la evaluación formativa implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. (MEN 2017, P.8)

Finalmente, el objetivo de todos los actores del campo educativo en Colombia, apunta a la necesidad de forjar una cultura de la evaluación formativa, como eje principal del mejoramiento a partir de una práctica reflexiva. Para que la evaluación pueda tener un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, su propósito y sus resultados necesitan ser comprendidos por ellos en la forma en que los profesores desean. Mucha de la retroalimentación de la evaluación es incomprendida, o simplemente no comprendida por todos, además de desmoralizante y desmotivante. Como resultado, la energía y el tiempo que los profesores invierten en esto, a menudo son desperdiciados o contraproducentes.

2.2.3 La evaluación formativa como recurso para el aprendizaje y para la enseñanza

En general el tema de la evaluación se analiza como un elemento más de la planificación relegando su mirada a cuestiones puramente instrumentales. Ahondar en la evaluación es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados; interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos. (Anijovich, 2010)

En lo expuesto por

Álvarez (2003) El autor aboga por un tipo de evaluación que forme parte del aprendizaje más que de la enseñanza y que se base en un diálogo entre profesor y alumno, sin excluir

ni a uno ni a otro. En esta línea, propone sustituir el examen, como ejercicio puntual, por un proceso continuo en el que todos los agentes aprenden de los aciertos y también de los errores. (P.97).

Define la evaluación, como una actividad intersubjetiva y moral que tiene lugar con una finalidad formativa, lo cual se relaciona con el hecho de orientar las prácticas evaluativas para que estas sean un recurso de aprendizaje, por ende, la evaluación a través de su carácter dialógico propicia espacios de interacción comunicativa intencionados, entre estudiantes, profesor y estudiantes, estudiantes y sus familias, etc., y se dice que son intencionados porque el propósito de dicho diálogo es la reflexión sobre los avances y las dificultades de los estudiantes.

De tal forma, que cuando un profesor se pregunta por la manera en que aprenden los estudiantes, la evaluación se convierte en un recurso de aprendizaje y de reflexión sobre la propia práctica pedagógica. Igualmente, cuando un estudiante puede dialogar con su profesor y con sus compañeros para comprender cuáles han sido sus avances y sus dificultades, la evaluación está al servicio de quien aprende y no de intereses externos al ámbito educativo y formativo.

En este sentido, parece más evidente que detrás de una forma propuesta de evaluar a los alumnos, hay una forma determinada de concebir la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento; también hay una idea preconcebida, de lo que es el éxito, por más que los márgenes que lo definen se difuminen sin precisión. Se espera mucho de la evaluación, la evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. A diferencia del examen, la evaluación está llamada a ser parte del aprendizaje, es parte del aprendizaje más que de la enseñanza. Porque cuando desde la responsabilidad docente se hace uso de ella, siempre ha de realizarse con intención de ayuda, de orientación, de mejora, de formación y nunca de sanción.

Con acierto señala

P. Freire (1997, p.111) La cuestión que se nos plantea es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación.

En esta interpretación, la evaluación es el recurso más adecuado para orientar y asegurar el aprendizaje valioso, para seguirlo de cerca y detectar las dificultades que encuentra quien aprende y las previsibles ignorancias que oculta (o disimula). Quien aprende y quien enseña necesitan de la evaluación, para seguir aprendiendo juntos, de un modo complementario.

El diálogo, es el recurso habitual que permite marchar en una sola dirección, que lleva al éxito para todos sin excepción. Queda entonces descartada por inmoral la exclusión. Como actitud epistemológica crítica la evaluación educativa siempre está activada, no baja la guardia, porque, tanto el profesor como el alumno aprenden, siempre, en todos los casos y en cada momento.

Para este estudio, es relevante presentar el siguiente documento: La Evaluación, desde una postura Crítica, retomando a Santos Guerra (2007), citado por Tamayo Valencia (2010, p. 222-225) y el Grupo Evaluando_nos Universidad Pedagógica Nacional (2014, p. 36 - 37), basada en los siguientes principios, que sin lugar a duda presentan la simbiosis entre pedagogía crítica y evaluación formativa, en la construcción de aprendizajes, puesto que cada principio requiere de un proceso meta cognitivo, tanto para el docente, como para el estudiante a saber:

La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico, se pone sobre el tapete una concepción de ciudadano y de sociedad, del aprendizaje y de los fines de la escuela; la evaluación, ha de ser un proceso y no un acto aislado, porque contribuye al mejoramiento de las personas y de la sociedad; es un proceso participativo, porque posibilita una real “Cultura del debate”; el Lenguaje sobre la evaluación se requiere preciso sobre los enfoques y supuestos que guían la evaluación; para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos; la

evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; la evaluación como medio y no como fin está en función de las concepciones de conocimiento y de cómo se adquiere y se valida; el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador; para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación tiene que servir para el aprendizaje; es importante hacer meta evaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones; esta nueva actitud de reflexión permanente, sobre cómo y para qué evaluamos evitaría la conocida manía de atribuir posiblemente a los estudiantes, toda la culpa del fracaso escolar. “La evaluación no es un acto individualista sino colegiado”. (Santos, M. (2003, p. 45)

De esta manera, con lo dicho hasta aquí, se consolida un panorama de la evaluación formativa, que sin lugar a duda, refleja la existencia de múltiples perspectivas sobre la evaluación educativa. Bajo esta mirada, la evaluación, no sólo se instaure en la selección, el control, la medición y la rendición de cuentas, sino, que permite el diálogo con otras formas de concebirla, dando paso a nuevas perspectivas evaluativas, donde el estudiante y el maestro, en igualdad de condiciones, son los protagonistas del progreso de la enseñanza y el aprendizaje a partir de los conocimientos que ya posee; de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés.

La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento, plantea cómo a partir de la autonomía institucional, se define el horizonte pedagógico de la institución y así se puede enriquecer el proceso de enseñanza, en la medida que el docente realiza las siguientes acciones a la hora de evaluar aprendizajes en el aula.

Definir y estructurar lo que va a enseñar y evaluar en su planeación de aula. Orientar los procesos de enseñanza y de evaluación en el aula a partir de la caracterización de los estudiantes, donde identifica fortalezas y debilidades a trabajar. Adaptar las actividades de aula, a partir de los resultados de las evaluaciones y de las experiencias aprendidas en el proceso de enseñanza. A partir de evidencias y caracterizaciones de los desempeños ajusta su práctica en el aula. Ajustar las acciones de aula para nivelar o fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes con bajos y altos desempeños a partir de la información observada y recogida de manera constante. Evaluar y analizar la pertinencia de las

actividades desarrolladas en su práctica en el aula, comparando su planeación con su ejecución. (MEN 2017, P. 13)

El diario quehacer del docente, le permite reflexionar sobre su práctica pedagógica y sus expectativas frente al desarrollo de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes; es importante que además de diseñar y estructurar un SIEE coherente, se cumpla con el desarrollo de las actividades planeadas, y que estas se evalúen en términos de pertinencia y eficacia en el aula.

Finalmente y frente a la relación evaluación formativa y construcción de aprendizajes, es importante resaltar la siguiente reflexión del documento *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*:

Cuando se hace seguimiento al aprendizaje y se hace uso pedagógico de los resultados, apalancados en una buena reflexión pedagógica, se podrá asumir la evaluación con su propósito formativo en sus más grandes posibilidades. Álvarez (2003, p. 26)

Y como lo afirma, se hace necesario que a la reforma de las palabras la ha de acompañar la voluntad política y la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que un medio que asegura la calidad, y no tanto un instrumento de selección, de exclusión, tan vinculado a una visión mercantil de la educación. (P.9).

Se trata de transformar el culto al examen, asentado en la costumbre y en la rutina como recurso de control, en la cultura de la evaluación, en ejercicio de formación. Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, las normas y los criterios de evaluación no se elaboran fuera del contexto de aprendizaje ni adoptan decisiones definitivas o inalterables. Más bien de las respuestas y de los argumentos que cada uno

pone en juego surgen las vías de entendimiento. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (Eisner, 1990, p. 219).

La evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además, identifica los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En este sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente.

Por lo anterior, la evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque de esta forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada. Si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes esperados, es importante evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado. De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera.

La evaluación con enfoque formativo permite el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

Estimular la autonomía, monitorear el avance y las interferencias, Comprobar el nivel de comprensión, identificar las necesidades tanto de las técnicas como los instrumentos de evaluación lo cual es necesario adaptarlos a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje. Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan lograr la información que se desea. Anijovich, (2011, p.25-35)

Capítulo III. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

3.1 Diseño Cualitativo de Investigación

El presente capítulo, tiene como propósito dar a conocer la ruta metodológica diseñada para la investigación, teniendo en cuenta los planteamientos más relevantes del marco teórico, sobre los cuales se sustenta este estudio. Es de aclarar que este estudio se sustenta en los planteamientos de la teoría crítica, porque reconoce, a los actores educativos en su dimensión ético-política y por cuanto considera a los profesores como intelectuales de la educación y gestores de transformación social; aquí son ellos los más indicados para permitir comprender cómo se entienden y asumen las pruebas Saber en el contexto educativo, en su relación con las prácticas evaluativas en aula; para este caso, en la I.E.D.G.S del municipio de Sibaté.

3.1.1 Postura epistemológica de la investigación

Es una investigación en el campo de la educación, se plantean algunos postulados del enfoque cualitativo, teniendo como base la perspectiva de la teoría crítica, desde (Guba, E. y Lincoln, 2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa, se reconoce la realidad como una construcción social. Para Guba & Lincoln, los seres humanos recolectan la información más fácilmente, a través del empleo directo de sus sentidos: hablar con las personas, observar sus actividades, leer sus documentos, describir las señales que dejan, entre otros. Exige el derecho de incluir y usar conocimientos tácitos, los cuales vienen representados por todo lo que el investigador puede conocer, hacer o representar sin que exista algún elemento que le induzca a

manipular ese conocimiento, para ello hace uso de la hermenéutica y la dialéctica, procesos que le permitirán: (a) seleccionar los encuestados que entrarán en el círculo hermenéutico para describir el proceso de investigación; (b) leer un primer documento, que revele la información que aparece, sobre la investigación o evaluación de lo investigado o evaluado; (c) impedir la divulgación de la conclusión de las construcciones a los encuestados y (d) dirigir las observaciones a la entidad emergente de la cual ellos forman parte para otorgarle significado, sentido y explicación.

Con Páramo (2011,p.29), se aclara la postura adoptada para abordar las estrategias de la investigación y la interpretación que se hace de ella; teniendo en cuenta que no es la técnica de recolección, la que definió el carácter de la práctica investigativa, sino que es el carácter epistemológico el que define la estrategia y la técnica de la misma. Es así, como las estrategias del proyecto no se definieron de forma aislada, sino desde una postura con tendencia a la indagación e interpretación cualitativa. La tendencia objeto de estudio, el ser humano entorno a la educación y la enseñanza, en términos de su capacidad para resolver el interrogante central de la investigación y relacionarla con otras estrategias o métodos que permiten reformular el problema, en busca de una mejor aproximación posible para su comprensión.

En este estudio, el enfoque cualitativo hermenéutico- descriptivo, transversaliza todo el proceso investigativo, lo que permite identificar las tendencias e intencionalidades de la Educación en la actualidad, a partir del análisis de las políticas educativas vigentes, asociadas a la evaluación de calidad educativa y las formas de acercamiento a las prácticas evaluativas de los profesores, en contextos reales. Esto aporta a la comprensión de la realidad, mediante la interacción social, en la que el investigador y los sujetos de investigación, hacen parte activa del proceso, en cuanto se reconoce el conocimiento como una construcción social, que tiene lugar en las relaciones que se entretejen entre los sujetos y con el entorno.

Por lo anterior, el maestro se asume como sujeto reflexivo, constructor de historia, y comprometido con acciones que favorezcan la transformación de la realidad en los contextos educativos. De esta manera, la pedagogía crítica, se posiciona como acción liberadora desde los postulados de (Freire, 1971, p.29) considerando al sujeto, como un ser pensante y crítico, reflexivo sobre la realidad que vive; le permite leer la realidad de manera distinta para transformarla, al mismo tiempo que es transformado. No se puede dejar de recordar, que para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres actúan en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

3.2 Enfoque Cualitativo de la Investigación:

El Enfoque de la investigación es cualitativo, porque está dado por dos razones: en primer lugar, “el pensamiento cualitativo está ubicado en los asuntos humanos, no es alguna forma exótica de hacer o realizar, sino un aspecto dominante de la vida cotidiana, por esta razón es útil” (Eisner, 1998, p. 20). En segundo lugar, el término cualitativo participa de un universo general del discurso en Educación, y es mejor, intentar refinar ese discurso, mediante el desarrollo de una aproximación más crítica y analítica a él, y acuña un nuevo término como es el de indagación en lugar de investigación, porque se trata de “revelar no sólo las cualidades del aula de clase, la escuela y la institución educativa, sino también los procesos de enseñanza; la enseñanza es una forma de indagación cualitativa” (Eisner, 1998, p. 20).

Es un enfoque hermenéutico-descriptivo, teniendo en cuenta la postura epistemológica de la investigación. Se asume porque, en palabras de Vasilachis, este enfoque, “se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la descripción, interpretación, la comprensión y la reflexividad” (Vasilachis, 2006 p. 26); para el caso específico de la I.E.D. General Santander, se resalta la importancia de los procesos de reflexión, porque permiten un constructo dialógico, que da voz a los docentes de la Institución. De igual forma es de carácter descriptivo al “identificar y caracterizar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado” (Páramo 2011, p. 309), en éste caso los factores influyen en las prácticas evaluativas de los maestros mediante el material y la información suministrada por ellos mismos que contribuyan a la explicación del porqué de su accionar.

En este sentido, el propósito es: Identificar y caracterizar el tipo de relación de los resultados de la evaluación estandarizada pruebas SABER (3° y 5°) con la práctica evaluativa de los docentes en el Aula. Con el fin de construir unos lineamientos desde la perspectiva de la pedagogía crítica, que propicien la evaluación formativa de los estudiantes, para que las pruebas SABER (3° y 5°) se constituyan como un instrumento complementario de la evaluación.

Este estudio, se fundamenta principalmente en la propuesta de Eisner (1998,p.64) al describir los rasgos de la indagación cualitativa así: un primer rasgo que hace referencia a que este es un estudio enfocado, que se interesa por conocer a fondo el objeto de estudio mediante un proceso riguroso de acercamiento y conocimiento del mismo, el cual, incluye en primer lugar, el uso de la sensibilidad como la posibilidad de que a través de nuestro sistema sensorial, según Eisner (1994,p.36), “aprendemos a leer las cualidades del entorno”; así mismo el autor reconoce que la percepción es en sí misma un hecho cognitivo, en segundo lugar, el yo como instrumento, entendido como la posibilidad de que el investigador consiga percibir, comprender y seleccionar

aquellos rasgos más importantes relacionados con el objeto de estudio; que para la investigadora representan las categorías de análisis, políticas educativas asociadas a la calidad de la educación; pruebas estandarizadas y la relación con las prácticas de evaluación en el aula.

El tercer rasgo, hace referencia al desarrollo de su carácter interpretativo, que le lleva a comprender el porqué de una situación problemática, lo cual implica ir más allá del orden de lo sensible, para llegar al orden de lo inteligible; de igual manera, un cuarto rasgo característico de la indagación cualitativa es el uso del lenguaje expresivo para facilitar el entendimiento, esto tiene que ver con la emoción y la capacidad de comunicar hallazgos y dificultades durante la investigación; el quinto rasgo, atiende a lo concreto a través del uso de la percepción y la sensibilidad, como medios que facilitan la comprensión del objeto de estudio; y por último, el sexto rasgo se refiere a la coherencia, intuición y utilidad instrumental, que va más allá del análisis causa-efecto, puesto que, en el estudio cualitativo es importante la multiplicidad de fuentes que posibilitan la construcción de juicios de valor, que sin ser leyes infalibles, acercan al sujeto hacia la comprensión de las experiencias educativas.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Comprendiendo la importancia que tiene la existencia de “una coherencia interna entre lo epistemológico y el método” (Páramo, 2008, p.36), y al ser la pedagogía crítica, la postura desde la cual se concibe el objeto de estudio de esta investigación de enfoque hermenéutico, se han escogido como técnicas de investigación apropiadas para la recolección de información a saber:

El primer acercamiento al objeto de estudio es el *Análisis Documental*, porque permite realizar un estudio detallado de los textos y reconocer en ellos las tendencias, concepciones y

supuestos, en relación con el concepto de políticas educativas, en torno a la concepción de la calidad educativa, la evaluación de los estudiantes y las pruebas estandarizadas, en relación con las prácticas de evaluativas de los profesores en el aula; por ende se constituyen en la base de la forma en que se comprende y se realiza la evaluación a nivel externo e interno.

El segundo acercamiento, es el *Cuestionario Mixto*, porque a través de su aplicación “se puede recoger datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento” (Páramo, 2008, p.55), de la población participante en el estudio. De esta manera, es posible indagar acerca del conocimiento de los profesores de básica primaria, sobre los propósitos de algunas políticas de evaluación de la calidad, en la que los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber (3° y 5°) tienen gran relevancia. Así mismo, se indaga acerca de sus opiniones, frente a su participación en jornadas como el Día de la Excelencia, entre otras; así como, el conocer sus percepciones referentes al uso que hacen de los resultados de las pruebas SABER y los resultados dentro de sus práctica evaluativas.

Finalmente, el grupo de *Discusión* es una técnica, que se lleva a cabo mediante la conversación, Suárez (2005), citado por Bernal (2011. p 110), porque resalta la confrontación de diversos puntos de vista, de reflexión, de debate y de toma de decisión, sobre el objeto de estudio. Para el caso de esta Investigación, permite recolectar información a través de la interacción, que se desarrolla con el grupo de profesores, de los grados tercero y quinto.

3.3.1. Técnica de análisis de la información

Luego de recolectar la información, mediante las técnicas explicitadas en el apartado anterior, es necesario trascender estos datos obtenidos a través de la contrastación con la teoría y

la construcción de planteamientos sobre ellos; teniendo en cuenta que el análisis de los datos implica por lo tanto, algo más que el solo registro, pues “el informe que de ellos se derive indicara, qué significan sus resultados y cómo estos hacen avanzar una línea concreta de investigación” Páramo (2008, p.28). En este caso, llevar a los profesores a reflexionar acerca de las pruebas Saber, y sobre la manera en que inciden en sus prácticas evaluativas en aula.

Para realizar el análisis de la información, y lograr la comprensión del objeto de estudio, se recurre a la interpretación cualitativa de los datos, mediante las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998,p.63), aquí la crítica se concibe, como el arte de la revelación y como el medio para comprender, desde una visión emancipadora, el objeto de estudio, además, se entiende que la función del crítico, es Educativa, en tanto se relaciona con la Percepción, y en cuanto profundiza el entendimiento.

Para Eisner (1998) la crítica se refiere al proceso de permitir a otros ver las “cualidades que posee una obra de arte”. La crítica efectiva funciona como una comadrona de la percepción. La ayuda a nacer, después la refina y la ayuda a ser más aguda. Tanto el conocimiento como la crítica se dirigen a cualidades, el conocimiento tiende a evocar algo decadente o de élite. La crítica se resiente de su asociación con el negativismo. Desgraciadamente, muchas personas piensan en comentarios negativos cuando oyen o leen la palabra crítica. Pero éste no es un significado necesario o intencionado. La crítica puede alabar, su propósito es ilustrar una situación o un objeto para que pueda ver o apreciar; apreciamos tanto las virtudes como los defectos (p. 21).

El autor plantea como dimensiones de la *Crítica Educativa*:

La *Descripción*, que valiéndose de la visualización y la emoción presentes en la escritura y la narración del investigador, hacen posible dar a conocer el acercamiento detallado y vívido al asunto de Investigación. En segundo lugar, la *Interpretación*, que busca explicar el significado de lo que se ha descrito mediante la contrastación con la teoría, restableciendo la relación con el contexto; luego la *Evaluación* relacionada con el hecho de Valorar, el sentido educativo de la situación descrita y en cuarto lugar la *Tematización* ,en la cual se

identifican los mensajes recurrentes, que dominan el asunto de investigación y que permiten percibir rasgos, que pueden hacer que los hallazgos de la investigación, sirvan como base para comprender situaciones similares a la estudiada. (Eisner, 1998, p.34)

El autor, expresa que en la percepción; se resalta el procedimiento de la observación, la cual se apoya en el proceso de la *indagación estructurada*. Para una buena percepción se tendrá en cuenta un pluralismo metodológico resaltado en acciones como: la recolección de datos, procesos de indagación, descripción detallada de situaciones y en la evaluación del desarrollo natural de los hechos. La percepción permitirá que el proceso de indagación sea más flexible y se mueva entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente, “además de ser holístico”, porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes. Eisner (1998)

Para la estrategia de análisis, está organizado en dos etapas; la primera es la recolección de la información, y segunda, la interpretación desde la *Crítica Educativa*. A través de esta, se dará sentido al trabajo que el ser humano ha creado en torno a la sociedad, la cultura, la enseñanza y la educación. La *crítica* nos permitirá conocer, ilustrar una situación, un objeto; es decir generar conocimiento. En el conocimiento generado a través del proyecto, será divulgado mediante la elaboración de textos escritos empleando un lenguaje que permita revelar lo que las palabras algunas veces no expresan plenamente, sino a través de textos de manera metafórica que es el “aporte que nos hace la indagación cualitativa de la conducta y de las acciones de los integrantes de la sociedad”. Eisner (1998)

En la *estructuración e interpretación* de la información se llevara a cabo una categorización teniendo en cuenta estructuraciones individuales y generales a partir de la interpretación y el proceso crítico de la información, condiciones necesarias para llegar a una contrastación como resultado de la evaluación. (*triangulación, corroboración estructurada y validación consensual*)

de la situación generada y llegar a una teorización a partir de la tematización, la divulgación y la adecuación referencial. Eisner (1998)

A continuación se presenta La matriz categorial diseñada para esta Indagación:

Tabla No-1: **Relación entre las Categorías, Subcategorías.**

Categorías	Subcategorías	Conceptualización
1-Políticas Educativas asociadas a la Evaluación de la Calidad Educativa.	1.1- Implementación de las Políticas. 1.2- Intencionalidad de las Políticas en Evaluación.	Las políticas educativas, son percibidas como elementos que permean la práctica docente y a las que responde el diseño e implementación de las pruebas Saber. La Intención del Estado por controlar los procesos educativos. Las políticas educativas son un mecanismo que le permite al Estado controlar y regular el acontecer escolar.
2- Sentido que le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°).	2.1-Propósitos de las pruebas Saber. 2.2-Funcion de las pruebas Saber con la evaluación de estudiantes. 2.3-Implementacion de los resultados de las pruebas Saber, en la cualificación de las prácticas evaluativas en aula.	¿Será acaso que el discurso de la calidad es un asunto que permite ver las intenciones de las políticas educativas? “valoran” el aprendizaje del alumnado de forma masiva y lo atribuyen a los efectos del sistema educativo al que pertenecen los estudiantes. Visión mecánica basada en la búsqueda de la eficiencia educativa. Perspectiva paradigma técnico o tecnocrático de la educación (Habermas, 1990; Pérez Gómez y Gimeno, 1983)
3-Pruebas SABER (3°y5o), resultados y su relación con las prácticas	3.1 Concepción de los docentes sobre la evaluación de los estudiantes en el aula. 3.2- Estrategias para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.	Relación entre cómo evalúan los docentes y sus concepciones sobre evaluación. La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la influencia de las concepciones sobre su desarrollo.

evaluativas del profesor en el aula.	3.3- Técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes.	Ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes así como su ejecución (Brown, 2004,p.12)
4-Pruebas Saber (3° y 5°) y El uso de sus resultados.	4.1-Finalidades de los resultados de las pruebas Saber. 4.2- Uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber. En relación con las prácticas de evaluación del profesor en el aula.	Las políticas educativas, son percibidas como elementos que permean la práctica docente y a las que responde el diseño e implementación de las pruebas Saber. Es importante generar reflexiones frente al desarrollo de competencias, la fiabilidad de las pruebas Saber en la evaluación de habilidades fortalecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la población estudiantil y la articulación de los resultados obtenidos.

3.4 Población Participante

En la selección de la población participante para este estudio, existen puntos decisivos que se consideraron, uno de ellos es la homogeneidad, que se refiere a que todos los miembros de la población tienen las mismas características. Para el caso específico de esta investigación, el grupo de profesores de la I.E.D.G de la Sede concentración Urbana que constituye la población, cumple con estos presupuestos, porque comparten el contexto de la institución y además, conocen y se relacionan a fondo con la aplicación de las pruebas Saber. (3° y 5°)

Como estrategia pedagógica, la Institución rota a los profesores cada año, por todos los cursos y grupos, son docentes nombrados con el estado, licenciados en educación en diferentes

énfasis de las disciplinas del conocimiento, con algunas especializaciones y Maestrías, experiencia pedagógica entre diez o veinte años, o ya pensionados, así mismo, para su elección se tomaron en cuenta los objetivos de la presente investigación, y se consideró pertinente, realizar el estudio con los veintisiete profesores de los grados, primero segundo, tercero, cuarto y quinto de la Básica Primaria, quienes participan de forma voluntaria en la aplicación de un cuestionario mixto. Para el grupo de discusión, se toma como población participante los docentes de los grados tercero (siete docentes), y quinto (ocho docentes), quienes son los seleccionados, para la aplicación de las pruebas Saber (3° y 5°).

3.5 Análisis y Presentación de Resultados desde la Crítica Educativa

Se muestra el análisis de la información y la presentación de los resultados, obtenidos desde la crítica educativa. Para Eisner, son las “formas de representación que se manifiestan de diversas maneras, los medios expresivos que sirven para transmitir a otros las concepciones creadas en la experiencia individual” Ellas hacen posible compartir nuestro conocimiento privado, transmitirlo a través de procedimientos y técnicas. Se muestran las cualidades únicas de cada lenguaje para expresar ciertas ideas y ello hace que, en algunos casos, sea más apropiado usar una u otra técnica.

A partir de la propuesta de Eisner (1998), se realiza el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, en el *Análisis Documental*, el *Cuestionario Mixto*, y el *Grupo de Discusión*. Se tiene en cuenta que para el autor, la crítica educativa, da sustento al estudio, mediante el planteamiento de las cuatro fases de una investigación cualitativa en la educación, como son: la descripción, la interpretación, la evaluación y la tematización.

3.5.1 Análisis Documental.

Esta Técnica de Investigación, permite realizar un estudio detallado de los textos y reconocer en ellos las tendencias, concepciones y supuestos en relación con el concepto de políticas educativas en torno a la concepción de la calidad educativa, la evaluación de los estudiantes y las pruebas estandarizadas, en relación con las prácticas de evaluativas de los profesores en el aula, por ende se constituyen en la base de la forma en que se comprende y se realiza la evaluación a nivel externo e interno. Para realizar el análisis documental se tienen en cuenta las fases propuestas por Eisner: descripción. interpretación. valoración y tematización. Por lo tanto, es pertinente realizar un análisis de los siguientes documentos: Los lineamientos que orientan la construcción de las Pruebas Saber (3° y 5°), desde el texto de lineamientos para la aplicación de las pruebas censales 2016 ICFES; el documento sobre La educación en Colombia (2016) OCDE; el documento sobre El informe de los resultados de los días (E) de la Excelencia Educativa, desarrollados en la institución, durante los años (2015 al 2019); y el documento sobre los Planes de Mejoramiento planteados para analizar los cambios en el ISCE, para el Mejoramiento Mínimo Anual. Institucional, desde el año (2015 al 2018). A continuación se realiza la descripción de los documentos establecidos para el análisis documental.

D1, *Lineamientos para la aplicación de las Pruebas Censales (2016 ICFES)*, que presenta a nivel de estructura interna, los lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016 de las Pruebas Saber para los grados (3°, 5° y 9°)

Descripción D1

Una vez realizada la lectura del texto: se describe que es un documento oficial del ICFES organizado en siete capítulos: en la presentación del documento se define que de acuerdo con la política educativa del país, entre las estrategias para mejorar la calidad de educación está el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación, y por ende, la aplicación censal y anual de las pruebas SABER para los alumnos de tercero, quinto y noveno grados, cuyos resultados, se utilizan en la definición del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) y en la toma de decisiones; luego, en el primer capítulo del texto se explican los aspectos generales relacionados con el proceso de aplicación exitosa de las pruebas que arrojen información válida y confiable; a continuación, el segundo capítulo presenta las características generales de las pruebas definiendo el objetivo, qué se evalúa, a quién y de qué manera; en el tercer capítulo se describen las especificaciones de las pruebas a partir del modelo basado en evidencias. Del cuarto al sexto capítulo se realiza una descripción de cada prueba con los componentes evaluados, por último, el séptimo capítulo presenta las características de los cuestionarios socio demográficos aplicados a los estudiantes.

Descripción D2,

La educación en Colombia (2016) OCDE.

Este Organismo Internacional se orienta a Evaluar las Políticas y Prácticas colombianas y compararlas con las mejores políticas y prácticas de la OCDE, en lo referente a la educación y a las competencias. Además, de evaluar la Educación como un sistema integral desde la atención y educación de la primera infancia, hasta la educación superior. El estudio de la OCDE, tiene cinco

capítulos: Características generales del sistema educativo colombiano, La educación inicial y la atención a la primera infancia, La educación primaria y básica secundaria, La educación media, y La educación superior.

Descripción D3

Los días (E) de la Excelencia Educativa.

El Ministerio de Educación y el Gobierno Nacional, siendo Presidente de la República Juan Manuel Santos Calderón Ministra de Educación Nacional: Gina Parody D' Echeona, quienes a través del decreto (325 de 2015), Justificado desde el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, en donde se señala que:

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.

Que el inciso segundo del artículo 4° de la Ley 115 de 1994 señala que:

El Estado atenderá en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Así mismo, se expone que: en cada Sesión de trabajo. Durante E" los directivos docentes, docentes y personal administrativo revisarán los resultados institucionales del establecimiento educativo y definirán el plan de acción correspondiente para alcanzar

mejoras proyectadas. Cada sesión durante los años realizada será presidida por el rector y contara con la representación de los estudiantes y padres de familia que formen parte los órganos de Gobierno Escolar, definidos en cumplimiento artículo 20 del Decreto 1860 de 1994. Las estrategias y de mejoramiento definidas en el "Día E" serán comunicadas en una sesión presencial a los padres, acudientes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa dentro del mes siguiente a la realización del "Día E" Así mismo, los establecimientos educativos publicaran en un lugar visible de sus instalaciones, una memoria escrita donde se consignen cada una de las estrategias y metas de mejoramiento definidas para el respectivo establecimiento.

En esta propuesta se convocan a todos los jardines y colegios públicos y privados, a poner en marcha estrategias que promuevan el alcance de niveles óptimos en la educación colombiana. Esta jornada de reflexión y trabajo, el Día E, será realizada cada año con el objetivo de revisar los resultados institucionales y proponer planes de acción orientados a lograr los estándares de calidad y eficiencia educativos planteados por el MEN, en términos de Excelencia. Los protagonistas de esta jornada serán los rectores, directivos docentes y maestros de los establecimientos públicos y privados de educación preescolar, básica y media vocacional; son ellos quienes, a través de un taller de 6 momentos propuestos como la preparación para un partido de futbol, definirán la Ruta de la Excelencia, que lleve a cada establecimiento educativo a concretar un "Acuerdo por la Excelencia", donde se detallarán las acciones que permitan alcanzar la meta de un "Mejoramiento Mínimo Anual" y así convertir a Colombia en el país más y mejor educado de América Latina para el año 2025.

Todo el trabajo realizado en esta jornada nacional por la educación, se verá reflejada en las aulas de clase y en los estudiantes de todo el país, quienes recibirán el tipo de educación que les permita ser los ciudadanos líderes, emprendedores e innovadores que el país necesita. El Ministerio de Educación Invita a los rectores de establecimientos privados a que con su comunidad educativa se una a esta iniciativa.

En el portal Colombia Aprende se ha habilitado el enlace www.colombiaprende.edu.co/diae. En el que se encuentra mayor información sobre el Día E, así como el Manual para el Rector, material y herramientas adicionales para descargar. La invitación es a Participar de esta oportunidad para avanzar hacia el país que todos los colombianos deseamos.

Para el año 2016, se desarrolló la estrategia con los parámetros de la caja de herramientas, donde se desarrolló un taller con el enfoque de los juegos olímpicos, con el propósito de Propiciar espacios de reflexión con las familias alrededor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Analizar con las familias el Índice Sintético de Calidad Educativa – ISCE-, herramienta que permite el análisis de la calidad educativa en el colegio. Revisar con las Familias el Acuerdo por la Excelencia fijado durante el Día E 2016 con las metas y compromisos para alcanzar la excelencia educativa y estrategias de su rol dentro del Ambiente Escolar. Fijar compromisos para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que todas las familias hagan parte del equipo por la Excelencia Educativa.

Se presentaron en esta oportunidad los componentes del ICSE, a toda la comunidad educativa. Bajo el análisis de los resultados de las pruebas Saber (3°,5°,9°, y 11°), en cuanto al Progreso, que define el número de estudiantes que se encuentran en el nivel insuficiente, en este nuevo modelo de medición de la calidad educativa, y compararlo con el año siguiente para saber si ha mejorado o no. El componente de Desempeño, corresponde a lo se obtiene en las Pruebas Saber en las áreas de matemáticas y lenguaje; el componente de Eficiencia, corresponde al análisis de la tasa de aprobación, y respectivamente a la promoción de los estudiantes, en relación con las calificaciones que se obtienen en el año escolar; el ultimo componente para analizar es el de Ambiente escolar que se compone del ambiente para el aprendizaje en el aula, para este análisis el ICFES, que a través de las encuestas que se llaman “factores asociados”, el cual identifica si se tienen ambientes favorables para el aprendizaje en el aula.

Para el año 2017, se desarrolló la estrategia con los parámetros de la caja de herramientas, donde se propuso para el desarrollo del taller Día E, en el cual se van a definir las metas y acciones de mejoramiento que parten de las acciones establecidas en el 2015 y 2016. El marco pedagógico es la lectura y la escritura como punto de encuentro para fortalecer procesos de acción curricular, ya que son habilidades que permiten a los estudiantes comprender el mundo que los rodea y acceder al conocimiento de diferentes áreas. Partimos otra vez de los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y sus componentes para establecer el análisis basado en la realidad de los colegios del país. En 2017 cada colegio iniciará la escritura de su Libro de la excelencia, en el cual irá plasmando sus memorias de los años pasados en materia de calidad educativa y el resultado

del taller será el inicio de la composición del libro que contendrá los registros de la jornada y los acuerdos por la excelencia 2017.

Para el año 2018, se desarrolló la estrategia con los parámetros de la caja de herramientas, donde se propone que los EE planeen, diseñen, desarrollen y evalúen la jornada de reflexión pedagógica Día E de la Familia 2018 dentro de su autonomía institucional, teniendo en cuenta los aprendizajes construidos y desarrollados en los años anteriores. Para tal fin, este documento brinda la propuesta de ruta de trabajo, las sugerencias y los materiales de apoyo que orientarán la preparación del taller del Día E Familia 2018 en su Establecimiento. Siguiendo la metáfora de la Obra Pedagógica, considerada como el conjunto de acciones que se desarrollan en el EE y que tienen como objetivo el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, es importante reconocer que las acciones realizadas por el EE, que han configurado su alianza con las familias, hacen parte de esta gran obra. De esta manera, el Día E de la Familia se convierte en una jornada que posibilita el encuentro entre los actores de la comunidad educativa (directivos docentes, docentes, familias y estudiantes) para que revisen, analicen y reflexionen sobre el estado de la obra pedagógica.

Descripción D4 Los Planes de Mejoramiento y Operativos anuales, (2015-2019)

Se presenta como un documento de carácter reflexivo y de seguimiento, en el que están establecidas las metas y las acciones que durante el año escolar se van a desarrollar, su punto de partida para la formulación es la Evaluación Institucional hecha con base en la guía 31 del MEN, desarrollados los ítems, desde los cuatro componentes de la gestión educativa: procesos directivos, académicos-convivenciales, administrativos-

financieros y el de comunidad. Este trabajo se evidencia en el El POA (Plan operativo Anual), es la principal herramienta de planeación para institución, con la cual se hace la programación anual de las actividades estratégicas definidas para el cumplimiento de la política y los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Así mismo, el Plan Sectorial de Educación y Plan de Desarrollo del departamento de Cundinamarca. Es el elemento articulador de lo estratégico y lo operativo, es decir, convierte la planeación estratégica en acciones concretas. Su construcción es participativa y concertada con todos los miembros de la comunidad.

La Interpretación

Además de lograr hacer vívida una experiencia educativa a través de la descripción, es necesario explicar el significado de la información recogida a través del análisis documental desarrollado, acción que requiere plantear razones desde la teoría para justificar lo que se ha encontrado hasta el momento en determinado contexto. “Cuando los críticos educativos trabajan con la teoría, la utilizan... para satisfacer la racionalidad, profundizar en la conversación y plantear nuevas preguntas” (Eisner, 1998, p.23). Para avanzar en el desarrollo de esta dimensión de la crítica educativa, se procederá a realizar la interpretación de acuerdo a las categorías y subcategorías del marco teórico, éstas han sido la base epistemológica para diseñar cada instrumento de investigación, que para la investigadora se convierte en herramientas para facilitar la comprensión y el acercamiento al objeto de estudio a la luz de la teoría. De esta manera, la dimensión interpretativa se desarrollará desde las dos categorías que orientan esta investigación: Políticas Educativas asociadas con la evaluación de la calidad, pruebas estandarizadas y uso de sus

resultados, A continuación se plantean las categorías establecidas para el análisis, que de forma transversal interpretan los documentos establecidos para la revisión documental.

Categoría 1: Políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad.

Categoría 2: Pruebas estandarizadas y el uso de sus resultados.

Interpretación:

A partir de la lectura y descripción del documento del ICFES, se interpreta que los principales propósitos de la política educativa, son lograr una Educación de Calidad, entendida esta, como una Educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. En este marco de política, se busca promover una Educación competitiva y pertinente en la que participe toda la sociedad, y que en últimas propicie el cierre de las brechas de la inequidad. Para lograrlo se propone un conjunto de estrategias de mejoramiento de la Calidad y Pertinencia de la Educación. Este conjunto de estrategias está orientado al fortalecimiento de las Competencias Básicas y Ciudadanas, del Sistema Nacional de Evaluación, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y al desarrollo profesional de Directivos y Docentes, con el propósito de levantar la información que contribuya al diseño y fortalecimiento de la Pruebas.

Desde el año 2015, los resultados de las pruebas Saber, se configuran en dos de los cuatro componentes evaluativos del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), una métrica diseñada por el MEN, para analizar el desempeño educativo de los colegios. Este índice es la principal herramienta de análisis que utilizan los docentes y directivos en el (Día E) MEN (2015) para descubrir y fijar metas de progreso que quedarán consignadas al final del día en un Acuerdo por la excelencia y en metas de mejoramiento mínimo anual para cada colegio.

Los anteriores esfuerzos, buscan monitorear los resultados del Sistema Educativo y

apoyar la toma de decisiones en torno a acciones específicas de mejoramiento por parte del MEN y los establecimientos educativos, a ello se refiere al decreto (325 de 2015), arriba descrito, como un compromiso para velar por la calidad educativa.

Nótese que todos estos planteamientos, buscan que las Instituciones valoren la importancia de las Pruebas, como un instrumento que arroja información útil sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes, para la toma de decisiones enfocadas al mejoramiento de la calidad de la educación, quizá entonces, en este marco de Políticas Educativas, desde el modelo neoliberal se afianzan valores políticos administrativos de *eficiencia, eficacia y competitividad*, que se utilizan en las directrices del MEN, para implantar las competencias y los Estándares en Educación.

Al respecto Margarita Noriega, hace referencia a las teorías dominantes en los sistemas educativos, e indica: “En la actualidad, la mayoría de los proyectos de reforma, impuestos o propuestos para los sistemas educativos, tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan de manera predominante y constituyen el fundamento racional sobre el que se edifican. Predomina la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación” (Noriega, 1996, p.33)

Bajo esta mirada se promueve la instauración del modelo técnico de educación.

Por otro lado, se evidencia la homogenización y el control a través de las evaluaciones nacionales e internacionales. Parafraseando a Santos Guerra (2010 p.79) Una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad y de unas capas de la misma. La simplificación de los planteamientos, el reduccionismo clarificador se convierte en coartadas de los poderosos.

Al respecto Laval (2004) afirma “Esta tendencia contemporánea de adaptar los sistemas de educación a las necesidades del mercado y competencia económica mundial, en los cuales se considera a los alumnos como consumidores y a la educación como una industria lucrativa.”

En el informe que ha sido desarrollado como aporte para el proceso de la adhesión de Colombia a la (OCDE), se observa que su objetivo es evaluar las políticas y prácticas de Colombia, en comparación con las mejores propuestas en educación y las competencias educativas de los países miembros de la (OCDE). Así mismo, analiza las mayores fortalezas del Sistema Educativo, así como los desafíos que enfrenta, desde la educación inicial y atención integral a la primera infancia hasta la educación superior. En este orden de ideas, los cinco principios importantes de los sistemas educativos con buen desempeño según este organismo muestran: un marcado enfoque en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje, equidad de oportunidades educativas, capacidad para recopilar y usar datos para documentar las políticas, uso efectivo de la financiación para orientar las reformas, mayor participación de las múltiples partes interesadas en el diseño y la implementación de las políticas.

Cabe resaltar que, en todo el documento del informe OCDE, se menciona la calidad orientada hacia los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se expone la importancia de fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que van adquiriendo los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo. Así mismo, es interesante ver como reconoce, que en el marco nacional curricular, a la educación básica y media, se les dificulta tanto a las escuelas, como a docentes y estudiantes, encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos.

En palabras de Niño (2013) los resultados muestran que la puesta en marcha de las políticas educativas de competencias, en la mayoría de los colegios y escuelas, se ha dado sin una toma de conciencia, de lo que ellas significan en la concepción de aprendizaje, en el contenido de lo que se aprende, en el tipo de conocimiento que se promueve y las implicaciones para los proyectos educativos institucionales y el currículo. (p.23).

Esta preocupación se hace presente en el documento cuando plantea la importancia de definir expectativas de aprendizaje claras, porque ayudaría a reforzar los aportes de la educación,

al cumplimiento de las metas económicas y sociales nacionales. Se reconoce como vital elevar la calidad de la enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la equidad, señalan que el diseñar políticas troncales, como la jornada única escolar y el nuevo (ISCE), promueve el mejoramiento de la calidad en las escuelas menos favorecidas y con bajo desempeño. Las reformas para la educación media y superior al tener como prioridad la reducción de las brechas de inequidad existentes entre regiones y grupos socioeconómicos permiten llevar educación de calidad a las zonas rurales. En el presupuesto para la educación, la asignación de mayores recursos para los ciclos educativos iniciales mejoraría los resultados, y reduciría las deficiencias tales como, la repetición de cursos y la deserción escolar. Estimular una mayor participación y apoyo de los padres en la educación –especialmente en los años que no son obligatorios– intensificaría la necesidad de cambio y ayudaría a sustentar los esfuerzos de reforma del gobierno. Mejorar tanto la infraestructura escolar como la calidad de los docentes son prioridades fundamentales para el gobierno.

Ahora bien, es importante reconocer que las políticas educativas enmarcadas en este documento, tienen la pretensión directa de transformar la escuela y la educación buscando ser un dispositivo o una estrategia de instauración del Estado en la escuela. Se infiere que no pretenden transformar algo, sólo regular y controlar, bien sea para la satisfacción de agencias internacionales o para gobiernos, y disminuir su inversión social en educación.

Al respecto Laval (2004) cuestiona “Esta tendencia contemporánea de adaptar los sistemas de educación a las necesidades del mercado y competencia económica mundial, en los cuales se considera a los alumnos como consumidores y a la educación como una industria lucrativa”. Es posible que en esta mirada comparativa e integradora al sistema mundial para la Educación en Colombia, se convierta en apoyo para los poderosos. (p.34)

No obstante, podría retomarse esta lectura para interpretar y develar las fuerzas en disputa, los intereses en conflicto, los enunciados expresados, las verdades que se defienden y las

que se incitan a desaparecer, así mismo, es una invitación a reflexionar sobre el escenario donde estas comienzan a ser aplicadas en la escuela, teniendo en cuenta sus características (urbana, rural entre, otras) y sus actores (teniendo en cuenta sus costumbres, creencias, acervos culturales, imaginarios entre otros), y cómo esto redonda dentro del sistema educativo y las sociedades. La regulación aparece a partir de discursos políticos presentados en una época o momento, lo cual determina una lucha o disputa como forma de poder, en la que la búsqueda de la hegemonía parecer ser el ideal de toda tendencia política, y con mayor énfasis en el proceso educativo.

En cuanto al documento de los días E, la interpretación lleva a pensar que la cultura del mejoramiento constante se refiere a una serie de actitudes y prácticas de cada uno de los agentes educativos frente a la evaluación, y su potencial en la calidad educativa. Se plantea que se logra cuando docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia y funcionarios de la Secretaría de Educación, trabajan de manera integrada. Se muestra la evaluación, como un proceso que lleva a la reflexión y la mejora continua. El MEN, desde el año 2009, en el Decreto 1290, resaltó la importancia de la evaluación, como un proceso esencial, para avanzar en la calidad educativa, siempre que produzca información pertinente que lleve a tomar decisiones basadas en evidencias, y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, la evaluación en el país adquirió un propósito formativo, es decir que realimenta y fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos parámetros y criterios serán definidos al interior del establecimiento educativo, en su (SIEE). En ese sentido la evaluación propone: Permitir identificar las características de los estudiantes y caracterizar los procesos de aprendizaje, al recoger evidencias y suministrar información integral. Ser continua, centrada en el apoyo a la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias durante el paso

del estudiante por el Sistema Educativo, con miras a propiciar el crecimiento personal e intelectual necesario para insertarse en el entorno social, político y económico del país.

Respecto al documento, Planes de mejoramiento, se interpreta que para los colegios ello permite orientar, consolidar y realizar el seguimiento de los objetivos, las actividades y las metas que se realizarán durante un año, acordadas en el ejercicio de presupuestos participativos. Igualmente, permite hacer el seguimiento a las metas del plan de desarrollo, mediante el análisis de las actividades programadas y evaluar la gestión y el desempeño de cada área, de acuerdo con el cumplimiento de las metas establecidas. Para el caso particular de la creación en la I.E.D.G. Santander, del grupo de calidad, se interpreta que hace la recepción de los documentos, los revisa, aprueba y hace el respectivo seguimiento, siempre con la intención de lograr las metas de la excelencia educativa.

Finalmente, se concluye que los resultados indican que con la implementación adecuada del POA (Planes Operativos Anuales); en los tres ámbitos de acción, es posible realizar un adecuado ejercicio de planeación de actividades para trazar un horizonte de acción claro, apoyado con un seguimiento permanente que permite retroalimentar y evaluar lo programado y reorientar el rumbo del quehacer cotidiano de la institución. MEN (2008)

Pruebas estandarizadas y el uso de sus resultados.

Para la interpretación del documento D1, se plantea que las evaluaciones estandarizadas bien diseñadas y bien ejecutadas, son una fuente valiosa tanto de información, como de insumo para que los gobiernos puedan establecer políticas educativas pertinentes y contextualizadas. Se entiende que dichas evaluaciones, sólo ofrecen un indicador parcial dentro del universo denominado calidad educativa. Se entiende que estas evaluaciones son componente de un sistema

de evaluación integra del campo educativo. Es preciso reconocer de manera preliminar, que las políticas educativas en la contemporaneidad se han constituido en un asunto estratégico, en una cuestión de poder, de fortalecimiento del capital en la sociedad, que se relacionan con la intención del Estado por controlar los procesos educativos.

Lo anterior, nos lleva a analizar cuidadosamente la necesidad de entender los factores inherentes a la obtención no solo de resultados en evaluaciones estandarizadas, sino también en los procesos de calidad educativa, al respecto

Tabla (1993) afirma que la evaluación es un proceso mediante el cual se obtiene información que permite determinar si un determinado programa educativo ha arrojado algún efecto; por tanto se puede decir que la realización de este tipo de evaluaciones es necesaria, a fin de obtener información constante y real de algunos aspectos que constituyen la calidad educativa, pero que no se puede supeditar solo al aspecto academicista de los resultados de estas pruebas. (p.23).

Prueba de ello es que Colombia no ha avanzado en los resultados tanto nacionales como internacionales.

La preocupación radica en que, si se utilizan solo las pruebas estandarizadas para medir la calidad educativa, se pierdan los procesos de evaluación formativa en las aulas, desconociendo la importancia de este tipo de evaluación, en la formación de ambiente educativo. Para avanzar hacia el enfoque de calidad educativa, es importante generar una reflexión crítica y académica sobre las políticas educativas, para poder intervenir todos los actores educativos. Al respecto los autores (Pérez & Gimeno, 1992, p.22) plantean que la práctica evaluativa desde su función didáctica, es “para pensar y planificar la práctica, y la comprenden como un recurso para mejorar los procesos pedagógicos”

Desde la interpretación del documento de la OCDE, se puede inferir que aseguran que la calidad está mejorando, aunque la mayoría de los estudiantes tengan competencias básicas

insuficientes, al término de sus estudios. Las pruebas PISA evalúan qué saben y qué pueden hacer con lo que saben los estudiantes de 15 años en todo el mundo. Colombia ha participado en estas pruebas desde el año 2006. Los resultados sugieren que la comprensión lectora de los estudiantes ha mejorado desde los primeros ciclos de evaluación hasta el presente, pero sigue siendo baja comparada con el promedio de la OCDE y con otros países latinoamericanos. El desempeño en matemáticas y ciencias no ha cambiado. En matemáticas, los estudiantes colombianos de 15 años están, en promedio, atrasados más de tres años (118 puntos) con respecto a sus pares de países miembros de la OCDE (OCDE, 2014b).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) el cual evalúa las competencias en matemáticas, ciencias y escritura de los estudiantes latinoamericanos de los Grados 3 y 5 muestra que los estudiantes colombianos empiezan a atrasarse con respecto a sus países vecinos como Chile, Costa Rica y México, en los primeros años de educación (Oficina de la UNESCO de Santiago, 2015). Las pruebas nacionales SABER en Grado 9 (teóricamente a la edad de 14) y Grado 11 (a la edad de 16) también muestran niveles globales bajos, con tendencias negativas en los puntajes de lectura y matemáticas en algunos grados y años.

Se concluye que una proporción significativa de estudiantes colombianos no están bien preparados para ingresar a la educación superior o al mercado laboral; el 27% de las personas que presentaron las pruebas nacionales SABER 11 en 2013 tuvieron resultados en el nivel bajo o inferior, con implicaciones importantes para la retención y el éxito en la educación superior (DNP, 2015). El gran cuestionamiento tiene que ver con el uso de los resultados de las Evaluaciones, como también al tipo de tareas y preguntas realizadas a los estudiantes. Al respecto, Shepard, (2006), apunta elementos importantes en lo que se refiere al potencial formativo de las

evaluaciones, señalando que: [...] la evaluación no puede promover el aprendizaje si se basa en tareas o preguntas que distraen la atención de los objetivos reales de la enseñanza.

En un esfuerzo por elevar los estándares, el MEN también ha buscado desarrollar un enfoque que se base más en los resultados, y que una proporción del SGP esté ligada a los indicadores de desempeño como la tasa de deserción, la repetición de grados y los logros en las pruebas SABER. Para el MEN (2016), es de vital importancia la toma de conciencia frente al proceso de la evaluación por parte de los diversos actores y siempre en relación con la cualificación de los estudiantes. Los resultados de interpretación para D 3, muestran que Colombia tiene el compromiso de acelerar en la mejora de la calidad del aprendizaje, ponerse metas ambiciosas, especialmente para el país y, por supuesto, actuar en coherencia con lo planeado para cumplirlas. De lo contrario, para finales del periodo presidencial (2018 – 2022), más de la mitad de los colombianos seguirá asistiendo al colegio sin lograr aprendizajes significativos para la vida en sociedad.

De lo anterior se concluye, que mientras no se avance en el uso de los resultados de la evaluación con fines formativos, la educación de calidad será un sueño. Al respecto el (MEN) plantea que :

La evaluación formativa implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje, se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados, se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. (2016, P.8)

Determinar las competencias necesarias para la vida, ha sido una tarea complicada en un país cuya diversidad geográfica, étnica y cultural construye múltiples sentidos. Esta enorme riqueza ha sido poco aprovechada por los gobiernos. Las diferentes pruebas realizadas nacional e

internacionalmente muestran resultados agrídulces para Colombia. A nivel internacional, Colombia logró mejoras superiores a sus pares latinoamericanos en las pruebas Pisa entre 2006 y 2015 (mejora equivalente a 70 % de un año de estudio). Sin embargo, el país permanece en los últimos puestos, con respecto a otros de Latinoamérica e incluso si mejorara el ritmo actual, Colombia escasamente pasaría de tener resultados “pobres” a “aceptables” y se continuaría profundizando la brecha. Es por ello que es de vital importancia la toma de conciencia frente al proceso de la evaluación, por parte de los diversos actores y siempre en relación con la cualificación de los estudiantes.

Las pruebas nacionales Saber, muestran que muchos niños van al colegio y no aprenden. Para 2009 y 2016, cada año entre 50.000 y 80.000 estudiantes adicionales lograron superar el nivel mínimo de competencia en las pruebas Saber de lenguaje y matemáticas, de los grados 5o y 9o. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes de grado 9o muestra un desempeño por debajo del nivel satisfactorio: 52 % en lenguaje, 75 % en matemáticas y 70 % en ciencias. MEN (2016).

Esto significa que en promedio entre 2 y 3 millones de estudiantes no alcanzan los aprendizajes básicos. Así mismo, las brechas en el aprendizaje no parecen mejorar pues los estudiantes de grado 9o en general muestran resultados menos satisfactorios que los de grado 5o. Tal vez, una de las causas del no logro de llegada a dichos estándares, tiene que ver con la falta de precisión a la hora de definir, fijar puntos claros y la falta de formación, tanto de docentes, como de directivos docentes, para el desarrollo de las competencias necesarias en una Educación de Calidad, (Niño,2013,p.24)

Valoración

Según la OCDE, las evaluaciones nacionales e internacionales, sugieren que Colombia aún tiene que recorrer un largo camino para garantizar que sus estudiantes disfruten de la misma calidad de educación que los niños en los países miembros de la OCDE y de los países de América Latina con el mayor rendimiento académico. En otras palabras, el rendimiento académico de los

estudiantes colombianos tiene un atraso de unos tres años comparado con el rendimiento promedio de los estudiantes de los países miembros de la OCDE. Las políticas recientes buscan hacer visible el rendimiento académico de cada escuela y colegio como una forma de generar demanda y compromisos a favor del cambio. Centrarse en el aprendizaje de los estudiantes significa tener un entendimiento claro y común sobre qué es lo que los estudiantes desarrollan en cuanto a lo que saben y hacen, en diversas etapas de su educación, y garantizar que se aúnan los recursos de la enseñanza y el aprendizaje para la consecución de estas metas.

El grado de autonomía otorgada a las escuelas y colegios de Colombia con el fin de que definan sus propios currículos es poco común entre las economías que pertenecen a la OCDE. En los países de la OCDE en los cuales las escuelas y colegios tienen autonomía, para desarrollar sus currículos, se les brinda apoyo a los profesores y directivos docentes sobre la forma de diseñar el contenido, los planes de lecciones y métodos de enseñanza, de forma que faciliten un aprendizaje más efectivo. Sobre la manera de comprender y traducir los estándares de aprendizaje en prácticas pedagógicas, y sobre la forma de diferenciar el currículo para suplir las ampliamente diversas necesidades de los estudiantes.

Las políticas educativas nacionales buscan responder a los planteamientos y recomendaciones de los organismos internacionales, el BM y la OCDE, sin duda estos organismos los cuales son de carácter económico, y esta se ha constituido en una gran crítica de la comunidad docente del país, porque según ellos la mayoría de políticas van en contravía de los derechos laborales de los docentes y lo que se entiende por calidad no abarca todos los aspectos que influyen en la verdadera calidad de la educación, en este sentido se ha emprendido una lucha de la comunidad docente enfocada a lograr que el gobierno garantice condiciones que en verdad permitan lograr una verdadera calidad que no solo este medida por pruebas externas sino que se

refiera a la infraestructura, el número de estudiantes por aula, las condiciones de alimentación y salud de los estudiantes. Etc.

En este sentido, resulta oportuna la opinión de Álvarez (2011), para quien la evaluación por competencias está al servicio de quien aprende, mientras brinda información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de saberes. La evaluación es una oportunidad para la mejora y no solo un instrumento de control, por ende es el resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. Así, se reconocerá que solo en la participación, el diálogo y el intercambio se superan las dificultades, incluidos los errores. En la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, aprendemos con la evaluación.

En la actual cultura de evaluación en Colombia, los profesores utilizan las evaluaciones principalmente de forma sumativa para resumir el aprendizaje llevado a cabo, a fin de registrar, marcar o certificar los desempeños. A menudo, cuando los estudiantes no alcanzan los resultados esperados, la evaluación conduce a que se repita el grado. Sin duda alguna cada uno de los documentos deja ver cómo se asumen las políticas educativas asociadas a la calidad desde el ámbito nacional y cómo desde organismos internacionales también brindan directrices y recomendaciones a este respecto.

Para finalizar, se ve con claridad, como la calidad se ha introducido en el ámbito educativo, con el mismo significado que le otorga el sector empresarial y se ha relacionado con que los estudiantes alcancen resultados favorables en las Pruebas externas, desconociendo factores como el contexto cultural, social y la diversidad en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Al ser entendida, desde la perspectiva capitalista, en un sistema que forma de manera individualista, se deja de pensar en el bien colectivo, menos en la solidaridad ni la alteridad humana, lo que conlleva a formular políticas educativas, en las que el sentido de medición, control

y *rendición de cuentas*, predomina. Por consiguiente, el Sistema educativo se permean de una falsa calidad, entendida como *acreditación, certificación*. Ante esto, se hace importante la reflexión sobre la calidad dándole el significado desde el saber y la experiencia pedagógica de los actores educativos es decir los maestros.

Estas políticas en un contexto de globalización, reclaman resultados a las instituciones en las que el currículo, se sigue orientando a la definición de unos contenidos disciplinares con una visión general, técnica e instrumental de la educación. La globalización ha convirtiendo la educación en un servicio funcional a las necesidades del mercado y la competitividad prueba de ello son los indicadores que componen el índice sintético, con los cuales y según el MEN se avanzaría en la calidad educativa.

Ante esto, se sigue legitimando una lógica descontextualizada de la formación y la evaluación por competencias, para elevar el nivel de desempeño en los estudiantes, por ser la tendencia en muchos países de corte economicista, y las cuales desconocen por parte de los docentes, contradiciendo el discurso que se promulga ya que se sigue evaluando en una prueba de lápiz y papel y se sigue entrenado a los estudiantes para las pruebas lo que impide y no permite asumir una postura crítica y propositiva frente al quehacer pedagógico.

Según (Álvarez 2003, p.34), La evaluación, es una de las herramientas educativas más poderosas, para promover el aprendizaje efectivo, por tanto, su uso se propone ha de ser adecuado. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas lo reforzará; en lugar de ello, el foco está en ayudar a que los profesores usen la Evaluación, como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes.

Sólo se puede esperar que los maestros hagan cambios en las prácticas, si son animados dentro de un ambiente de respaldo. Las exigencias que les hacen las administraciones y el gobierno, en consecuencia, facilitarían estos cambios y no constreñirlos a ellos. Lo que se propone

es, que las iniciativas futuras estén más claramente dirigidas a subir los estándares, mejorando la calidad de la evaluación de aula.

3.5.2 Cuestionario mixto

Esta técnica de investigación se caracteriza porque a través de su aplicación “se puede recoger...datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento...” (Páramo, 2008, p.55) de la población participante en la investigación, de esta manera, es posible indagar acerca del conocimiento de los profesores de básica primaria de los propósitos de algunas políticas de evaluación de la calidad, en la que los resultados de los estudiantes en las Pruebas tienen gran relevancia, de sus opiniones acerca de su participación en jornadas como el Día de la excelencia, entre otras, así como, conocer sus percepciones referentes al uso que hacen de las pruebas SABER y sus resultados dentro de sus práctica evaluativa.

El cuestionario propuesto responde a cuatro categorías de estudio: 1- Políticas educativas asociadas a la evaluación educativa, 2- Sentido que le otorga los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°). 3- La manera como los docentes de educación básica primaria comprenden y asumen las pruebas SABER (3°y5o), en relación con sus prácticas evaluativas en el aula, y 4- El uso de las pruebas saber (3° y 5°) y sus resultados.

Tabla No-2: Relación entre las Categorías, Subcategorías y las Preguntas del Cuestionario

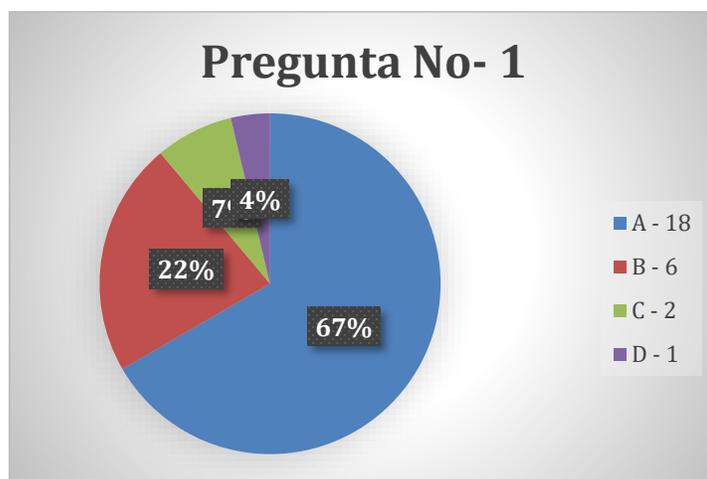
Categorías	Subcategorías
1-Políticas educativas asociadas a la evaluación de la calidad educativa.	1.1- Implementación de las políticas. Pregunta No- 1 1.2- Intencionalidad de las políticas en evaluación. Pregunta No-2

<p>2- Sentido que le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°).</p>	<p>2.1-Propósitos de las pruebas Saber. Pregunta No- 3 2.2-Funcion de las pruebas saber con la evaluación de estudiantes. Pregunta No- 4 2.3-Implementacion de los resultados de las pruebas Saber, en la cualificación de las prácticas evaluativas en aula. Pregunta No- 5</p>
<p>3-Pruebas SABER (3°y5o), y su relación con las prácticas evaluativas del profesor en el aula.</p>	<p>3.1 Concepción de los docentes sobre la evaluación de los estudiantes en el aula. Pregunta No- 6 3.2- Estrategias para la evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Pregunta No-7 , 8 y 9 3.3- Técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes. Pregunta No-10 y 11</p>
<p>4-Pruebas Saber (3° y 5°) y el uso de sus resultados.</p>	<p>4.1-Finalidades de los resultados de las pruebas Saber. Pregunta No-12 4.2- Uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber. Y su relación con las prácticas de evaluación del profesor en el aula. Pregunta No-13</p>

Fuente: elaboración de la Autora.

Categoría: 1-Políticas Educativas asociadas a la evaluación de la calidad educativa.

Subcategoría 1.1: Implementación de las políticas.



A: 67%
B: 22%
C: 7%
D: 4%

Grafica 1: Fuente: La autora

- 1.** De la siguiente pregunta ¿Para usted, la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad ha generado condiciones para?
- A. Propiciar espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes.
 - B. Plantear la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa.
 - C. Implementar estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas.
 - D. Motivar a las comunidades educativas para que evalúen sus fortalezas y debilidades.

Dimensión Descriptiva

Pregunta No-1 Ante la pregunta por los efectos que ha tenido la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad, dieciocho profesores que corresponden al 67% de la población que respondió el cuestionario, al elegir la opción A consideran que estas políticas han generado condiciones para que se propicien espacios de reflexión pedagógica acerca de los logros y dificultades de los estudiantes. Seis profesores que representan el 22 % escogieron la opción B, en ésta se afirma que plantear la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa es una condición para el poder controlar la calidad educativa, dos docentes que corresponden al 7%, respondieron la opción C, que implementar estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas, es un efecto de la implementación de las políticas educativas de evaluación, por su parte, solo un docente que constituyen el 4% escogieron la opción D, considerando así que las políticas en mención son un referente de motivación a las comunidades educativas para que evalúen sus fortalezas y debilidades.

Categoría: 1-Políticas Educativas asociadas a la Evaluación de la Calidad Educativa.

Subcategoría 1.1: Implementación de las políticas.

Dimensión Interpretativa

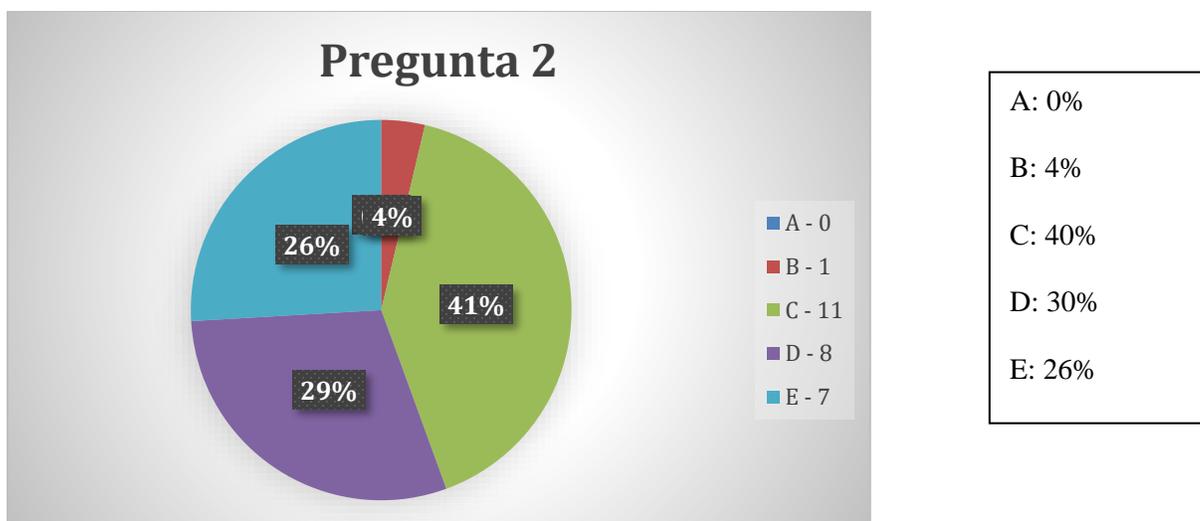
Desde la perspectiva de los profesores, se evidencia que la implementación de las políticas educativas asociadas con la evaluación de la calidad; el planteamiento de la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa y la puesta en práctica de estrategias de medición y comparación entre las instituciones educativas, son para el gobierno importantes, porque le permite posicionarse, cada vez mejor en el ranking mundial. Es así como, a partir de la aplicación de pruebas como PISA y PIRLS, entre otras, se suelen asociar los buenos resultados, con las posibilidades de crecimiento económico de un país, para quienes el desarrollo de una nación, guarda estrecha relación con el mejoramiento de los resultados de los estudiantes en pruebas como PISA.

Dimensión Valorativa

Desde la perspectiva de los profesores, al diseñar y ejecutar las políticas educativas de evaluación de la calidad, lastimosamente, poco se tienen en cuenta los resultados de las investigaciones realizadas en las comunidades pedagógicas, o las conclusiones de los foros educativos, lo que más pesa es el afán por responder a las recomendaciones de la OCDE. Año tras año los estudiantes del país obtienen resultados que no son muy alentadores en Pruebas internacionales como PISA, programa que según la OCDE (2012) es un recurso para ofrecer información, que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Parece que los llamados “expertos” y consorcios económicos tuvieran mucho más conocimiento de la escuela y de lo que ocurre en ella que el maestro.

Categoría: 1-Políticas educativas asociadas a la Evaluación Educativa.

Subcategoría 1.2: Intencionalidad de las Políticas en Evaluación.



Grafica No-2 Fuente la Autora

2-A su juicio ¿la intencionalidad de las políticas educativas en la evaluación de los estudiantes al aplicar las pruebas Saber (3° y 5°) es?

A-Examinar y controlar la inversión económica que se realiza en el sector educativo para aumentar o recortarla?

B-Verificar la eficiencia y la eficacia de la calidad del sistema educativo a través de la rendición de cuentas y la competitividad?

C-Identificar las debilidades y amenazas del sistema educativo, para mejorar la calidad de la educación.

D-El interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional. Obedeciendo a los lineamientos de política educativa del Banco Mundial.

E-Implementar una evaluación de carácter reflexiva que permita la formación integral de los sujetos y de las instituciones.

Dimensión Descriptiva

Pregunta No-2 Por la pregunta sobre la intencionalidad de las políticas educativas, en la evaluación de los estudiantes al aplicar las pruebas saber (3° y 5°) es?

En su opinión, ningún docente estuvo de acuerdo con que la intencionalidad de las políticas educativas, era la de examinar y controlar la inversión económica que se realiza en el sector educativo para aumentar o recortarla, un solo docente la relaciono con la idea de verificar la eficiencia y la eficacia de la calidad del sistema educativo, a través de la rendición de cuentas y la

competitividad, once docentes creen que estas identifican las debilidades y amenazas del sistema educativo, para mejorar la calidad de la educación. Por otro lado en un 40%, que corresponde a once docentes, responden que la intención de la política es identificar las debilidades y amenazas del sistema educativo, para mejorar la calidad de la educación. Y un 30% valida que lo implícito es el interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional, obedeciendo a los lineamientos de política educativa del BM. Y en un 26% cree que implementar una evaluación de carácter reflexiva que permita la formación integral de los sujetos y de las instituciones, es parte de las intenciones de las políticas en calidad educativa.

Subcategoría 1.2- Intencionalidad de las Políticas en Evaluación.

Dimensión Interpretativa

Los docentes plantean que, la intención de la política es, identificar las debilidades y amenazas del sistema educativo, para mejorar la calidad de la Educación. Reclaman que se reconozca en el maestro a un intelectual de la educación, capaz de reflexionar sobre su práctica para procurar cambios en el ámbito educativo, que favorezcan ante todo el pleno desarrollo de los estudiantes y concuerdan en que parece ser que los llamados “expertos” y consorcios económicos tuvieran mucho más conocimiento de la escuela, y de lo que ocurre en ella que el maestro Giroux (1990, p.46). Se estaría validando, que lo implícito es el interés del gobierno por tener un sistema educativo competitivo a nivel internacional, obedeciendo a los lineamientos de política educativa del BM. Es así, que el “hecho de aplicar en el contexto nacional reformas educativas desarrolladas e implementadas en otros países, porque así lo recomiendan, no es garantía para que la calidad de la Educación mejore.” OCDE (2016, p.23)

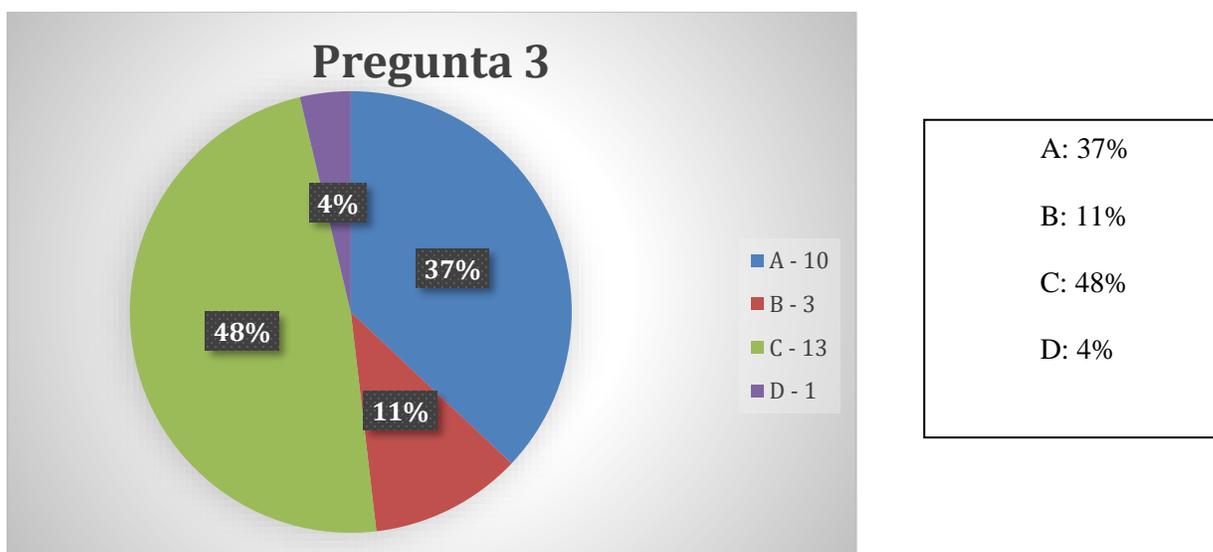
Dimensión Valorativa

En realidad se necesita mucho más, que copiar experiencias educativas de otros países;

puesto que, para lograr la calidad educativa, es vital reconocer el papel de los profesores y de los padres de familia en la formación de los estudiantes, como personas felices y solidarias; se requiere del compromiso del estado y de la comunidad en general, para que la educación que tiene lugar en el país, procure la “igualdad de oportunidades para los estudiantes”, como lo propone Niño (2002, p.19), la educación está intrínsecamente relacionada con un proyecto cultural que abarca las diferentes dimensiones del ser humano para que los ciudadanos pueden formarse como sujetos críticos y gestores de cambios para el bien común.

Categoría 2: Sentido que le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente Pruebas SABER (3° y 5°).

Subcategoría: 2.1-Propósitos de las pruebas Saber.



Grafica No-3 Fuente la Autora

3-Sobre el propósito de las pruebas Saber (3° y 5°), específicamente ¿se puede decir que es?
 A-La presentación de pruebas estandarizadas para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes. (Miden el conocimiento).
 B-Estandarizar y homogenizar el Sistema Educativo, omitiendo las características socio-económicas de los sujetos.
 C-La presentación de pruebas estandarizadas censales, con el fin de monitorear la calidad de la educación.

D-Promover la autonomía institucional para que docentes y estudiantes sean responsables en los procesos de enseñanza aprendizaje.
E-Otro ¿cuál?

Dimensión Descriptiva

Pregunta No- 3 Al indagar a los profesores sobre el Propósito de las Pruebas Saber (3° y 5°), específicamente, en la opción A, diez docentes que son el 37%, respondió que es dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes. (Miden el conocimiento). En la opción B, tres docentes lo relacionaron con estandarizar y homogenizar el sistema educativo, omitiendo las características socio-económicas de los sujetos. Para la opción C, trece docentes afirman la presentación de pruebas estandarizadas censales se aplican con el propósito de monitorear la calidad de la educación. Por otro lado para la opción D, respondieron cuatro docentes frente el propósito, es el de promover la autonomía institucional para que docentes y estudiantes sean responsables en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Subcategoría: 2.1-Propósitos de las Pruebas Saber.

Dimensión Interpretativa

La presentación de pruebas estandarizadas censales, se aplica con el propósito de monitorear la calidad de la educación. Se evidencia entonces un vínculo notable entre la aplicación de pruebas estandarizadas y el ejercicio de poder que agencian los Organismos Supranacionales, ante esto,

Díaz, B. (2001) se refiere a la articulación entre evaluación y poder como nueva forma de dominación racional. Es así como, muchas de las reformas políticas a nivel educativo se relacionan con una concepción economicista de la calidad de la educación, pues el término calidad se asocia más con la eficacia y la eficiencia, que con los factores éticos y sociales que tienen lugar en el acto educativo, (P.15)

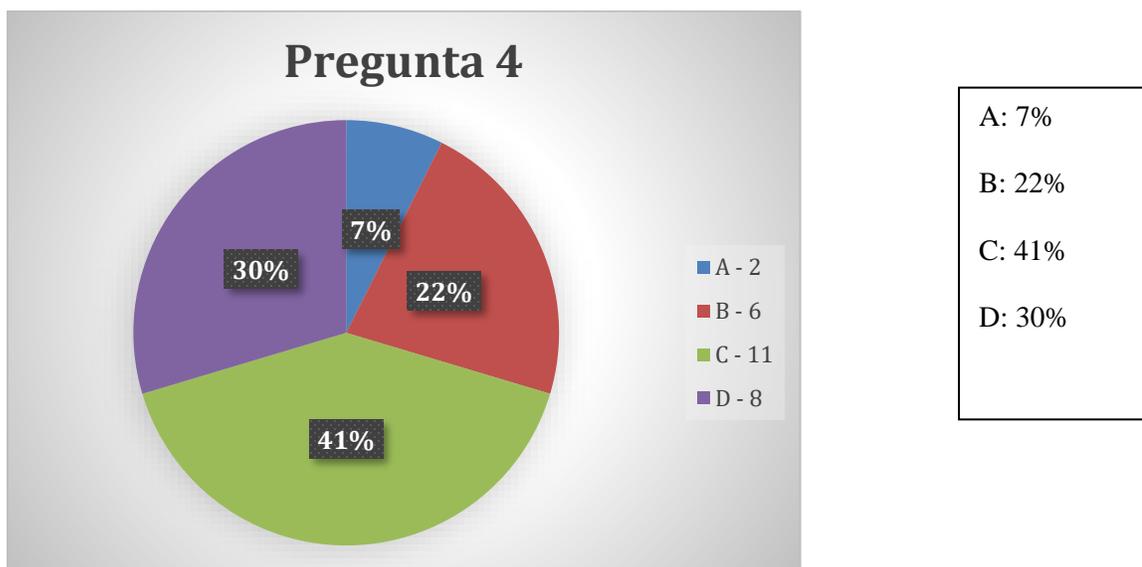
Al diseñar y ejecutar las políticas educativas de evaluación de la calidad, poco se tienen en cuenta los resultados de los diversos eventos de socialización de las experiencias e investigaciones al respecto. Tal vez, una de las causas tiene que ver con el afán por responder a las recomendaciones internacionales y obtener resultados inmediatos.

Dimensión Valorativa

Cabe mencionar, que la evaluación no es una prueba externa que intente suplantar la responsabilidad de los profesores en la evaluación estudiantil. Esta última, está centrada en los adelantos de cada estudiante ya sea para fines de diagnóstico, de clasificación y/o de promoción, en tanto que las pruebas dan cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, (*Miden el conocimiento*). Las evaluaciones educativas constituyen posiblemente una forma eficaz, en función de los costos, de ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje. Obviamente, medir los conocimientos de los estudiantes no redundará por sí mismo, en un mayor rendimiento académico. Sin embargo, constituye una condición necesaria para poder: establecer objetivos cuantitativos, evaluar diferentes alternativas para la asignación de recursos, combinación de insumos y/o tecnologías pedagógicas y asignar recursos y esfuerzos para lograr los objetivos que se hubiera definido. (Vélez, 1991, p.35).

Categoría 2. : Sentido que le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°).

Subcategoría: 2.2- Función de las pruebas Saber con la evaluación de estudiantes.



Grafica No- 4 Fuente la Autora

4- ¿Cuál considera usted que es la función de las pruebas Saber en relación con la evaluación de estudiantes? :

A-Controlar y analizar los logros alcanzados por los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento.

B-Observar los aciertos y desaciertos del proceso educativo, como un elemento de control sobre la calidad de la educación.

C-Conocer y establecer el desempeño de las instituciones en las pruebas externas (SABER), e internas en el aula para promover planes de formación de profesores y estudiantes.

D-Clasificar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas y establecer planes de mejoramiento individual e institucional.

E-Otro cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Pregunta No- 4 en la pregunta sobre ¿Cuál considera usted que es la función de las pruebas Saber en relación con la evaluación de estudiantes? En la opción A, dos docentes señalaron que esta es la de controlar y analizar los logros alcanzados por los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento, en la opción B, respecto a la de observar los aciertos y desaciertos del proceso educativo, como un elemento de control sobre la calidad de la educación estuvieron de acuerdo seis docentes un 22%, al responder once docentes en la opción C siendo el 41%, afirman que la función es la de conocer y establecer el desempeño de las instituciones en las pruebas externas (SABER), e internas en el aula para promover planes de formación de profesores y estudiantes. Y en la opción D, ocho docentes que son el 30%, en acuerdo estuvieron en decir que clasificar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas y establecer planes de mejoramiento individual e institucional es parte de la finalidad de las pruebas Saber (3° y 5°).

Dimensión Interpretativa

Los docentes afirman que la función, es la de conocer y establecer el desempeño de las instituciones en las pruebas externas (SABER), e internas en el aula, para promover planes de formación de profesores y estudiantes; como el de clasificar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas y establecer planes de mejoramiento individual e institucional, son parte de

la finalidad de las pruebas Saber (3° y 5°). Las pruebas tienen como función determinar el rendimiento del alumno en forma tal, que pueda cuantificarse, adaptarse y compararse con el de otros países y correlacionarse con otros indicadores de rendimiento, tales como la estructura de los planes de estudio, la idoneidad del profesorado, las tecnologías de enseñanza y los recursos escolares, etc. (Bustamante, G., & Díaz, 2013, p.15) La finalidad de estos estudios, es ofrecer un modelo lo suficientemente amplio para que puedan apreciarse los efectos globales de la enseñanza sobre el aprendizaje. Las pruebas tienen por objeto determinar el rendimiento del alumno en forma tal que pueda cuantificarse, adaptarse y compararse con el de otros países y correlacionarse con otros indicadores de rendimiento, tales como la estructura de los planes de estudio, la idoneidad del profesorado, las tecnologías de enseñanza, los recursos escolares, etc. La finalidad de estos estudios es ofrecer un modelo lo suficientemente amplio como para que puedan apreciarse los efectos globales de la enseñanza sobre el aprendizaje.

En cuanto a la promoción de los planes de formación, las pruebas con referencia a normas, comparan y clasifican los conocimientos de los estudiantes, con niveles de rendimiento académico promedio. Para los efectos de la evaluación se prefiere en general, pruebas con referencias a criterios, porque están diseñadas para examinar la habilidad de los estudiantes, con respecto a los objetivos pedagógicos del sistema. La idea de las pruebas con referencia a criterios, es determinar hasta qué punto se lograron objetivos específicos y prescritos y permite la generalización de los resultados.

Dimensión Valorativa

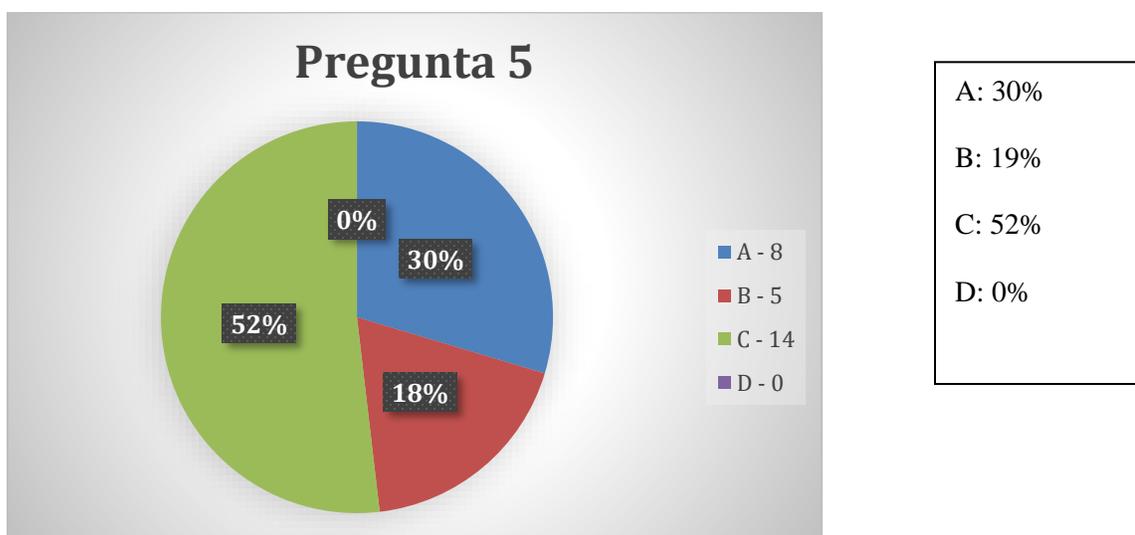
La evaluación del sistema educativo, no se refiere únicamente a evaluar el logro escolar. El proceso educativo se basa en la interrelación de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación estudiantil; por tanto, las posibilidades de evaluar el sistema, establecen relación con

la evaluación de objetivos, de los docentes, de los factores que influyen en el proceso (textos, establecimientos, padres, etc.) directores de establecimiento, ambiente, características personales de los alumnos, como autoestima, influencia familiar, condiciones de vida, gasto en educación, nutrición.

La evaluación del logro escolar corresponde, sin embargo, a la medición del efecto que tiene el sistema sobre los estudiantes y es el requisito que permite confrontar los diversos factores que influyen en su rendimiento. El logro, de algún objetivo o conducta, es la meta del proceso educativo: se busca que el estudiante durante su permanencia en el sistema, adquiera o desarrolle características que no poseía al entrar al proceso.

Categoría 2.: Sentido que le otorgan los profesores a las pruebas estandarizadas, específicamente pruebas SABER (3° y 5°).

Subcategoría 2.3: Implementación de los resultados de las pruebas Saber, en la cualificación de las practicas evaluativas en Aula.



Grafica No- 5 Fuente la Autora

- 5- Considera usted. Que los resultados de las pruebas saber le han aportado a sus prácticas de evaluación en el aula en:
- A-Los procesos enseñanza y aprendizaje para mejorarlos.
- B-Medir los productos del aprendizaje y garantizar la calidad.
- C-Una función normativa y prescriptiva pero no expresa la complejidad de la práctica pedagógica.
- D-Del fin principal de la enseñanza.
- E- Otra ¿cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Pregunta No- 5 Con respecto a esta pregunta, la gráfica muestra que el 30% (8 docentes), coinciden en la opción A, considerando que las pruebas saber dan cuenta de Los procesos enseñanza y aprendizaje para mejorarlos. En la opción B, respondieron el 19% al afirmar que medir los productos del aprendizaje y garantizar la calidad, en acuerdo el 52% en la opción C, respondió que las pruebas Saber normativa y prescriptiva pero no expresa la complejidad de la práctica pedagógica. Ninguno opto por la opción D. Respecto al fin principal de la enseñanza.

Subcategoría 2.3: Implementación de los resultados de las pruebas Saber, en la cualificación de las practicas evaluativas en Aula.

Dimensión Interpretativa

Según los docentes, al considerar que las pruebas Saber dan cuenta de Los procesos enseñanza y aprendizaje para mejorarlos, la evaluación del sistema educativo no se refiere únicamente a evaluar el logro escolar. Se establece que sólo en la posibilidad de interrelacionar los diversos actores, según sus logros y características, permitirán una verdadera evaluación del sistema.

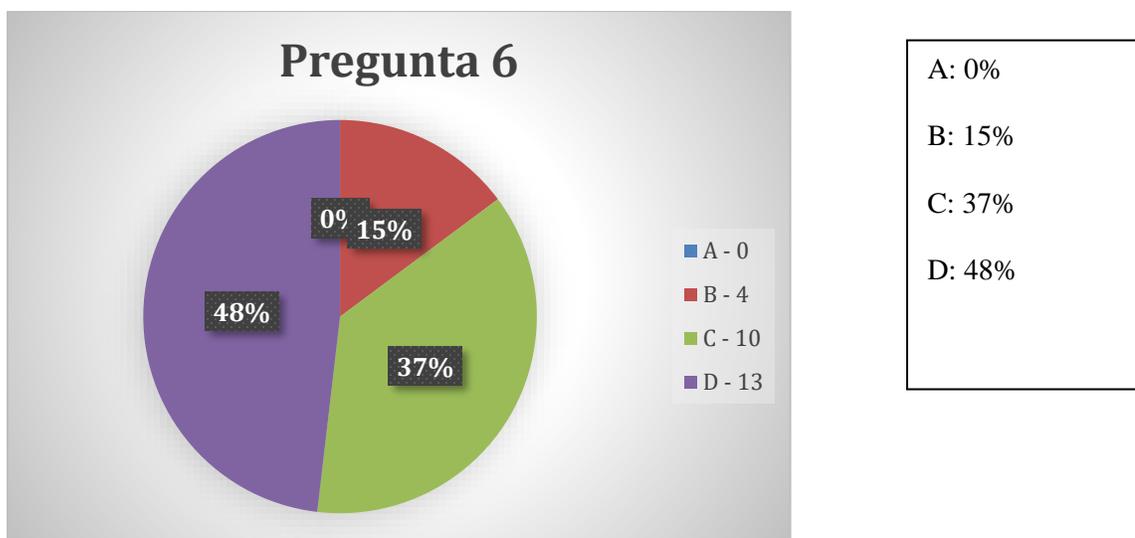
Una de las tareas más hermosas y gratificantes que se tiene como profesores y profesoras es ayudar a los educandos es ayudarlos a construir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros (Freire, 2003, pág. 25),

con ello podemos notar como la actividad principal del docente no es precisamente el trasmisor de conocimiento, quien imparte unos conceptos o definiciones, por el contrario el ideal

y uno de los roles principales del educador es orientar a los estudiantes a comprender su realidad, todo aquello que hace parte de sus intereses pero con ello como lo expresa el autor “ aprender a comprender” por lo cual la tarea del docente trasciende en primeria instancia a reconocer cómo aprenden sus estudiantes y de qué manera esta forma de aprender es reconocida también por el educando para con ello generar estrategias que le permitan orientar su quehacer y su proceso de aprendizaje.

Dimensión Valorativa Si bien, la evaluación del logro escolar es la medición del efecto que tiene el sistema sobre los estudiantes, para los docentes no refleja la complejidad del proceso formativo. Resaltan que ese tipo de evaluación, no deja ver el aporte de sus prácticas en aula.

Categoría 3.: Pruebas SABER (3ºy5º), y su relación con las prácticas evaluativas del profesor en el aula. Subcategoría: 3.1 Concepción de los docentes sobre la evaluación de los estudiantes en el aula.



Grafica No-6 Fuente la Autora

- 6-** De acuerdo con su concepción, la evaluación de los estudiantes se puede definir como:
- A. Una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa.
 - B. Proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.

- C. Proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento.
- D. Herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados.
- E. Otra definición. ¿Cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Respecto a la concepción de los docentes la Evaluación de los estudiantes se puede definir como una actividad intersubjetiva y moral que se ejerce entre sujetos con una finalidad formativa correspondiente a la opción A, ninguno la marco, el 15% que corresponde a la opción B, estuvieron de acuerdo en afirmar que la evaluación es un Proceso para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. El 37 % que corresponde a la opción C, responde a la evaluación como un Proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento. Y el 48% en la opción D, la definieron como una Herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados.

Subcategoría: 3.1 Concepción de los docentes sobre la evaluación de los estudiantes en el aula.

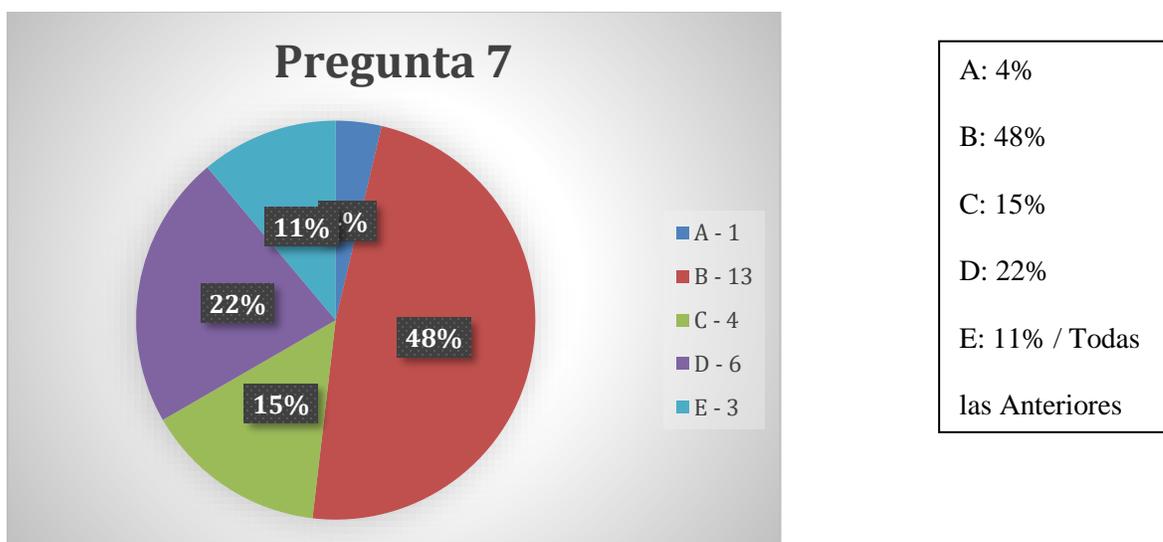
Dimensión Interpretativa

Los profesores la definieron como una herramienta que recoge información para la valoración y la toma de decisiones a partir de sus resultados. Responde a la evaluación como un proceso que incluye el estudio de los avances, cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento. En efecto, “la evaluación es un componente transversal en el proceso educativo y está muy relacionada tanto con la enseñanza como con el aprendizaje, dándole un rol clave al enlazar ambos procesos y permitiendo transformarlos mediante la recopilación de información” (Prieto y Contreras, 2008, p.45).

Dimensión Valorativa

Observar las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, y reconocer las concepciones implícitas en ellas, es crucial para comprender el verdadero impacto del proceso evaluativo sobre la calidad del aprendizaje (Santos, 1999.p32). Dicho de otro modo, para transformar profundamente las concepciones y las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, es necesario someterlas a un análisis riguroso; hay que comprender a cabalidad el proceso que lleva a cabo el profesor en el aula, para detectar fortalezas y debilidades con la finalidad de mejorarlo.

Categoría 3: Pruebas SABER (3ºy5º), y su relación con las prácticas evaluativas en el aula. Subcategoría 3.2: Estrategias para la evaluación de los estudiantes. Pregunta 7



Grafica No- 7 Fuente la Autora

7- La Estrategia que usted implementa con más frecuencia en el aula para Evaluar a sus Estudiantes es:

A. Examen oral y pruebas escritas de carácter individual para identificar logros y dificultades.

B. Observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes.

C. Exposición y talleres a nivel individual y grupal para favorecer el trabajo colaborativo.

D. Planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer el desarrollo de competencias.

E. Otra, ¿Cuál? _____

Dimensión Descriptiva

En relación a la pregunta sobre la estrategia que implementa con más frecuencia en el aula para evaluar a sus estudiantes en la opción A, respondió un solo docente, para la opción B, La observación participante del trabajo en clase para valorar el desempeño de los estudiantes, fue el 48%, que corresponde a trece docentes, para la opción C, cuatro docentes, la opción D, veintidós docentes, y la opción E, la marcaron como todas las anteriores el 11%.

Subcategoría 3.2: Estrategias para la evaluación de los estudiantes

Dimensión Interpretativa

Para los docentes es importante que el trabajo con sus estudiantes, posibilite de manera participativa, valorar los diversos desempeños; esto deja en claro, que para ellos la Evaluación va más allá de los contenidos y aprendizajes, para ser un reto de comunidad: el aula. Consideran que es a partir de las situaciones cotidianas, que se pueden establecer problemas, cuya solución permite mayores avances en la construcción de conocimiento.

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, queda claro que la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender; no sólo de qué es lo que el estudiante tiene que asimilar sino, de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo. Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado, la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido. (Álvarez, 2003, p. 21)

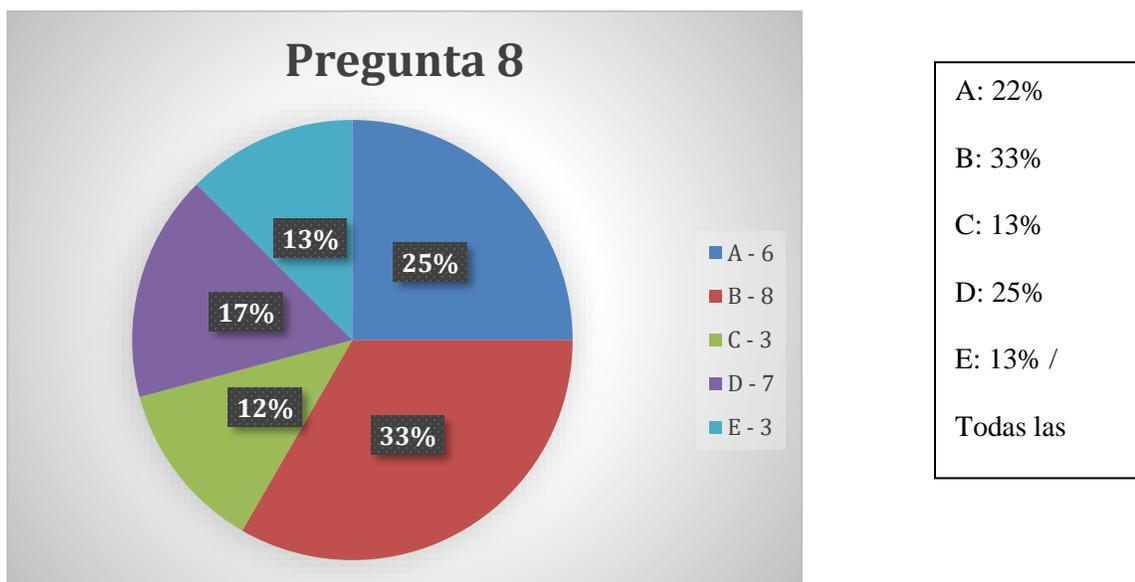
Dimensión Valorativa

La Evaluación de los aprendizajes de los alumnos, está totalmente ligada al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas evaluativas están alineadas con los modos de enseñar, porque el proceso evaluativo se articula al modelo pedagógico y a la dinámica curricular. Nadie duda que el aprendizaje sea el núcleo de la acción educativa. Como se refleja en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula, que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino, la de la evaluación. En la actualidad se valora el

aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto. La incidencia de estos dos aspectos en la enseñanza reglada queda claramente reflejada, por las diversas normas que existen alrededor de este tema; así mismo, por la incidencia en la planificación del trabajo del profesorado, en la actividad en el aula y en la actividad reflexiva posterior.

Categoría 3: Pruebas SABER (3ºy5º), y su relación con las prácticas evaluativas en el aula.

Subcategoría 3.2: Estrategias para la evaluación de los estudiantes. Pregunta No-8



Grafica No-8 Fuente la Autora

8-La estrategia que usted implementa para usar las pruebas Saber con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula es:

- A. Diseñar evaluaciones escritas con una estructura similar a la de las pruebas Saber.
- B. Resolver con los estudiantes cuadernillos de las Pruebas disponibles en la página del ICFES.
- C. Analizar los componentes que evalúan las pruebas para priorizarlos en lo que usted evalúa a sus estudiantes.
- D. Consultar los resultados para reflexionar sobre las causas del desempeño de los estudiantes.
- E. Otra estrategia, ¿cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Respecto a la pregunta sobre La estrategia que los docentes implementan para usar las pruebas Saber (3º y 5º) con el propósito de coadyuvar a la evaluación de los estudiantes en el aula para la opción A, respondieron 6 docentes, el 25 %, para la opción B, los docentes afirmaron que

resolver con los estudiantes cuadernillos de las pruebas disponibles en la página del ICFES, es una estrategia que implementan en el aula, para la opción C, el 13%, y la opción D siete docentes que corresponde al 16%, en la opción E, escribieron todas las anteriores tres docentes, que corresponde al 13%.

Subcategoría 3.2: Estrategias para la evaluación de los estudiantes.

Dimensión Interpretativa

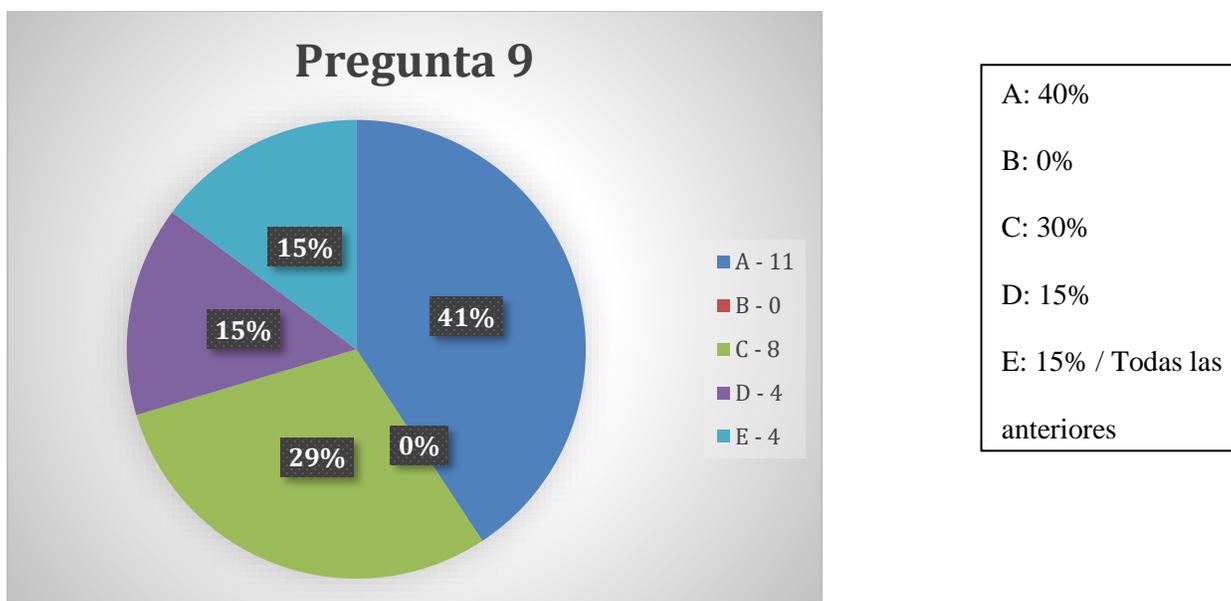
Una posibilidad contemplada por los docentes, como muestra de responsabilidad, tiene que ver con la ejercitación con sus estudiantes de los cuadernillos de las pruebas Saber. La consulta del ICFES, se hace rutina para establecer, qué es lo se pretende reforzar, y poder develar cuál es su mecánica, con la esperanza de obtener mejores resultados en las Pruebas.

Esta estrategia de Evaluación en ocasiones se confunde con algunas prácticas que efectúan los docentes, para otorgarles notas a sus alumnos; prácticas limitadas a aplicación de exámenes o trabajos con lo que se pretende entrenarlos para la presentación de los exámenes. (Prieto y Contreras, 2008, p.16)

Dimensión Valorativa

La evaluación para el aprendizaje, requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo. Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos, es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación; la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados; la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente.

Categoría 3.: Pruebas SABER (3ºy5º), y su relación con las prácticas evaluativas en el aula. Subcategoría 3.2: Estrategias para la evaluación de los estudiantes. Pregunta No-9



Grafica No- 9 Fuente la Autora

9- Desde su conocimiento y experiencia considera que sus prácticas evaluativas por lo general están orientadas por cuál de las siguientes opciones:

- A. Las necesidades formativas de los estudiantes.
- B. Exigencias legales, institucionales y sociales.
- C. Creencias y saberes pedagógicos del maestro.
- D. proporcionar información que permite modificar las prácticas de enseñanza.
- E. Otro Cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Para la pregunta: Desde su conocimiento y experiencia considera que sus prácticas evaluativas por lo general están orientadas por, las necesidades formativas de los estudiantes, en la opción A, respondieron el 40%, once docentes, para la opción B, ninguno marco por Exigencias legales, institucionales y sociales. En la opción C, Creencias y saberes pedagógicos del maestro, ocho docentes que corresponde al 30%, por la opción D, marcaron cuatro docentes es decir el 15%, para la opción E, respondieron todas las anteriores el 15%, cuatro docentes.

Dimensión Interpretativa

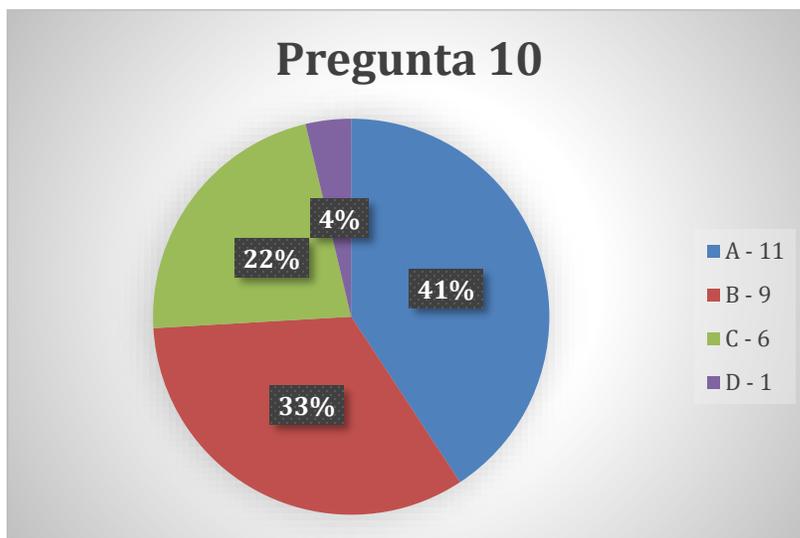
Para los docentes la necesidad de aprendizaje de sus estudiantes es prioritaria, es por ello que consultan y organizan sus actividades para llegar a los conocimientos establecidos en los estándares. “Se plantean a sí mismos, las necesidades formativas, según el grupo a su cargo y en sus prácticas de evaluación y formación, intervienen sus saberes y creencias, siempre con la intención de mejorar la educación”. (Prieto y Contreras, 2008, p.19)

Dimensión Valorativa

En la visión de los docentes priman las necesidades formativas de los estudiantes. En esta mirada es importante aclarar que la estrategia seleccionada por el profesor para obtener este nivel de formación, tiene que ver con sus creencias y saberes pedagógicos. Para algunos la evaluación, indistintamente del nivel formativo, muestra idénticas formas, usos e intencionalidades; se apoya con estrategias tradicionales depositarias de confianza y objetividad. Otros proponen cambios en los sistemas de evaluación, en sus formas, usos, escalas y la observación de procesos, antes que de resultados.

Categoría 3. Pruebas SABER (3ºy5º), y su relación con las prácticas evaluativas del profesor en el aula.

Subcategoría: 3.3 Incidencia de las pruebas Saber (3º y 5º) en los diferentes contextos.



A: 41%
B: 33%
C: 22%
D: 4%

Grafica No-10 Fuente la autora

- 10- La Evaluación de los estudiantes, a través de las pruebas Saber (3° y 5°) han propiciado para los diferentes contextos:
- A. Favorecer la autonomía de las instituciones educativas a través del diseño e implementación de su Sistema Institucional de Evaluación (SIE).
 - B. Incrementar el interés de los colegios en tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas (SABER,).
 - C. Mejorar la calidad educativa a través de la participación en las pruebas externas a nivel nacional (SABER) e internacional (PIRLS, PISA, TIMMS).
 - D. Asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo colombiano para coadyuvar a generar una mayor cobertura educativa.
 - E. Otro aspecto, ¿cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Respecto a la pregunta A, once docentes que corresponde al 41%, lo que significa que están de acuerdo que favorecer la autonomía de las instituciones educativas a través del diseño e implementación de su (SIE). En la opción B respondieron 9 docentes que estuvieron de acuerdo Incrementar el interés de los colegios en tratar de mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas externas (SABER,). En la opción C, marcaron docentes es decir el 22%, y para la opción D, un solo docente, que corresponde al 4%.

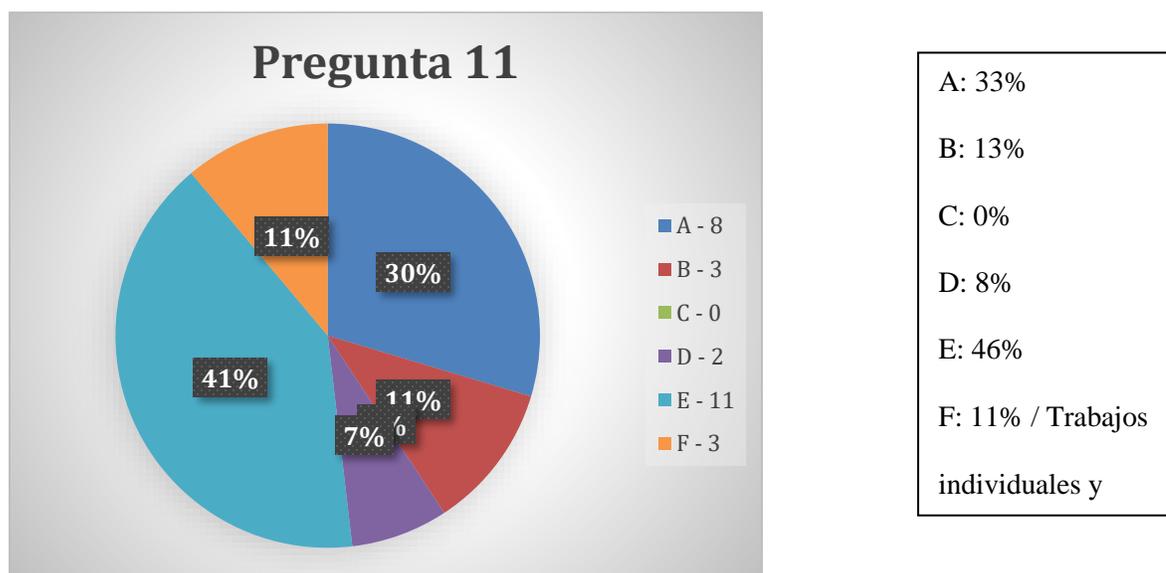
Subcategoría: 3.3 Autonomía de los docentes para la evaluación en el aula

Dimensión Interpretativa Los docentes identifican que la implementación (SIE), favorece la autonomía de las instituciones educativas. Las instituciones generan propuestas intentando alinearse con el Sistema, ello permite que conserven su autonomía, para avanzar en su proceso de cualificación de la Educación. Así mismo, la evaluación que realizan los docentes a sus estudiantes, les permite reflexionar sobre avances, fortalezas y dificultades obtenidas en el proceso educativo, para llevar a cabo posibilidades de cambio en pro de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. “Tanto las instituciones, como los docentes se interesan en mejorar sus desempeños en las Pruebas Saber”. MEN (2008)

Dimensión Valorativa

El hecho de que los docentes identifiquen que la implementación (SIE), favorece la autonomía de las instituciones educativas, no garantiza que se logre en su mayoría. Prima la necesidad de dar cuenta de los requerimientos en el papel, formatos, documentos y demás instancias. Sin embargo, las condiciones están dadas para todos, por lo tanto, es desde los diversos horizontes institucionales y docentes que se puede lograr una autonomía que propicie una mayor calidad de la Educación.

Categoría 3.: Pruebas SABER (3ºy5º), y su relación con las prácticas evaluativas en el aula. Subcategoría 3.3: En relación con las técnicas e instrumentos de evaluación para los estudiantes. Pregunta No-11



Grafica No-11 Fuente la Autora

11- cuál de las siguientes herramientas para la evaluación de los estudiantes usa con más frecuencia:

A-Observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio.

B-Debates o discusiones donde los alumnos presentan argumentos sobre un tema.

C-Cuestionarios escritos.

D-Cuestionamientos orales para explorar conceptos y procesos de los alumnos.

E-Diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período.

F-Portafolios, carpeta o expediente con colección de trabajos y reflexiones del alumno ordenados de forma cronológica.

Otra cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Pregunta No-11 Para la pregunta respecto a cuál de las siguientes herramientas para la evaluación de los estudiantes usa con más frecuencia: en la opción A, el 33%, respondieron ocho docentes, Observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio, en la opción B, Debates o discusiones donde los alumnos presentan argumentos sobre un tema, para la opción C, ningún docente estuvo de acuerdo con los cuestionarios, en la opción D, dos docentes coincidieron, en la opción E, once docentes, que respondieron que usan el diario o registro individual o colectivo que plasma las experiencias significativas de aprendizaje durante un período. Por la opción F, ampliaron la información con trabajos individuales y grupales.

Subcategoría 3.3: En relación con las técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Dimensión Interpretativa

Según la mayoría de docentes, el llevar un registro individual o colectivo les permite plasmar las experiencias significativas de aprendizaje durante un período. Es importante para ellos la periodización del año, puesto que realizan evaluaciones y consignan resultados en cada uno de los periodos establecidos por la institución. Consideran que una de las mejores herramientas es la observación de los procesos que los alumnos siguieron para realizar un trabajo o ejercicio. Es a partir de ello que reorientan sus clases y establecen los aprendizajes del siguiente periodo. Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas por los maestros responden a los propósitos

educativos que orientan su quehacer, en el que se denota un enfoque técnico-instrumental al relacionar la evaluación con la asignación de una nota.

Lo anterior, en concordancia con la concepción de la evaluación centrada en criterios de eficacia y eficiencia para valorar los procesos educativos, mediante criterios que no pueden ser controlados por los maestros, pero si pueden llegar a condicionar sus propósitos de enseñanza y de evaluación. Por el contrario, de manera alternativa está presente el enfoque formativo de la evaluación, que la concibe como procesual, donde se fortalecen los procesos de retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta medida se cuestiona la evaluación cuyo propósito es controlar, corroborar y medir los objetivos preestablecidos, evaluación que corresponde al enfoque técnico; centrado en el resultado sin tener en cuenta la elaboración del conocimiento por parte del estudiante, exigiendo como principal habilidad la memorización, en cuanto el conocimiento es asumido como objeto susceptible de ser medido.

También es posible evidenciar, como lo presenta Álvarez (2004)

La reducción de la evaluación al examen, confundiendo el instrumento con la actividad, es decir el examen con los criterios de valor formativo, que se relacionan con el fin de la evaluación. De esta manera, se estudia con el propósito de superar el examen desvirtuando el fin último de la evaluación, que es el aprendizaje. Por el contrario, la evaluación educativa “tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes.” (Álvarez, 2004, p. 61).

Por lo anterior, más allá de valorar las técnicas e instrumentos utilizados por los maestros, es indispensable reconocer la importancia de contribuir a una evaluación formativa y crítica como lo enuncia Díaz (2010) que involucra exponer de manera anticipada los criterios de evaluación para su consenso, “reconocer a los estudiantes como sujetos de diálogo, y a los maestros como

sujetos que se cuestionan de forma permanente la pertinencia de la evaluación que llevan a cabo, para orientar la toma de decisión desde un juicio bien informado”.

En este sentido, la evaluación se enfrenta a “contradicciones entre el plano de la elaboración y el plano de la realización, el de las ideas y el de las prácticas, el de los propósitos educativos y el de las urgencias burocrático-administrativas” (Álvarez, 2004, p. 50).

Por consiguiente se hace necesario repensar el uso de técnicas e instrumentos de evaluación que superen la visión técnica, para avanzar hacia una perspectiva ética que supere los cánones de validez y objetividad, al cuestionarse para qué, y qué es pertinente evaluar, y al servicio de quien se evalúa.

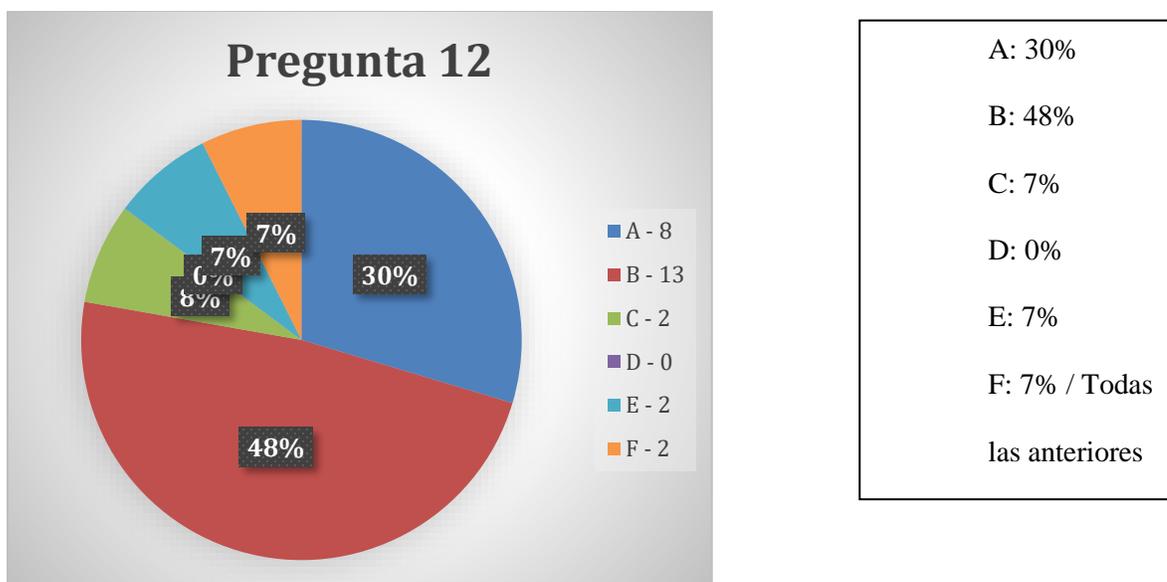
Dimensión Valorativa

Las técnicas e instrumentos de evaluación, responden en mayor medida a dar cuenta de cuánto han aprendido los estudiantes, lo cual responde al uso técnico de la evaluación que da prioridad al conocimiento memorizado, centrado en las áreas que son evaluadas en las pruebas Saber, cuyos requerimientos influyen en el accionar de los maestros en el aula de clase, el saber que priorizan para ser enseñado y evaluado.

Por lo anterior, de acuerdo a las técnicas e instrumentos de evaluación es posible develar cuales son los propósitos educativos y de evaluación que orientan el accionar de los maestros, al concebir la evaluación como sinónimo de calificación o como un elemento de aprendizaje que permite la reflexión y el cambio por parte del maestro como del estudiante. En esta medida, la importancia de las técnicas e instrumentos de evaluación superan el orden técnico para ser repensados desde el aspecto ético que corresponde al qué, para qué evalúo y a quién beneficia la evaluación.

Categoría 4: Las pruebas Saber (3° y 5°) y el uso de sus resultados.

Subcategoría: 4.1 Finalidades de los resultados de las pruebas Saber. Pregunta N-12



Grafica No-12 Fuente la Autora

12-Los resultados de las pruebas SABER, (3° y 5°) son el principal insumo para definir la calidad educativa en las instituciones del país, Los resultados de las pruebas SABER son usados por los profesores de la I.E.D.G Santander con la finalidad de:

A- Ayudar a mejorar la calidad de la educación que imparten, proporcionándoles una información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros.

B- Conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia.

C- Generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia.

D- Incentivar y motivar el desempeño de los profesores para que la institución sea reconocida dentro de los programas de incentivos al mejor desempeño y/o “excelencia educativa”

E-Introducir elementos de criterio y argumentación críticos en el debate pedagógico y en la construcción colectiva de políticas para el mejoramiento en el ámbito de la educación.

F-Otro ¿cuál?

Dimensión Descriptiva

De la pregunta No-12 frente a la pregunta por los resultados de las pruebas SABER,(3° y 5°) son el principal insumo para definir la calidad educativa en las instituciones del país, Los resultados de las pruebas SABER son usados por los profesores de la I.E.D.G Santander con la finalidad de: en la opción A respondieron ocho docentes afirmando que ayudar a mejorar la

calidad de la educación que imparten, proporcionándoles una información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros. En la opción B, conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia. Marcaron estar de acuerdo trece docentes que corresponden al 48%, la opción C, fue escogida por dos docentes, considerando que se usan los resultados para generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia, para la opción D, Incentivar y motivar el desempeño de los profesores para que la institución sea reconocida dentro de los programas de incentivos al mejor desempeño y/o “excelencia educativa” fue escogida. Para la opción E, marcaron dos docentes, por otro lado para la opción F, marcaron estar de acuerdo con todas las anteriores dos docentes, que corresponden al 7%.

Dimensión Interpretativa

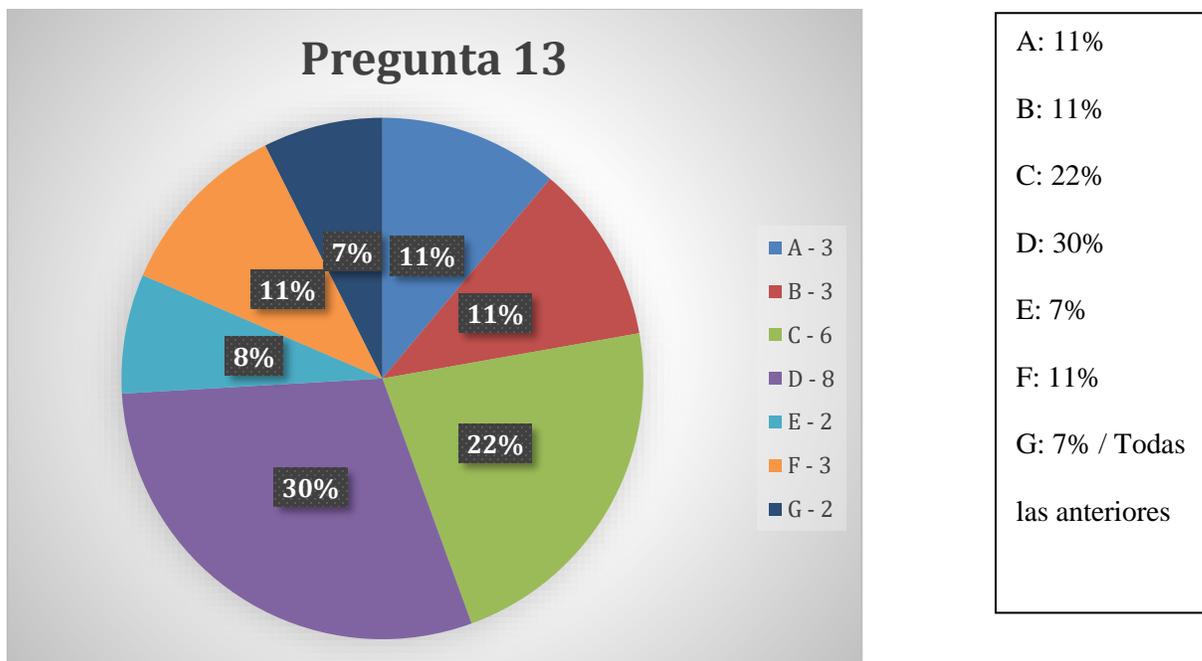
Los docentes de la I.E.D.G Santander, consideran que a partir de las pruebas Saber, se puede conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos, para los distintos niveles del sistema educativo. Así mismo, plantean que “contribuye a establecer metas y niveles de referencia, para ser tenidos en cuenta, en próximas evaluaciones”. MEN (2008)

Dimensión Valorativa

El que los docentes consideren la importancia de las pruebas Saber, y su aporte para mejoramiento de la calidad educativa, deja ver su deseo de aprendizaje sobre los tipos de evaluación que aportan al mejoramiento de sus prácticas en aula. Por lo tanto, queda como propuesta la formación de docentes, en esta línea, siempre con la intención de llegar a conseguir la calidad educativa.

Categoría 4: Pruebas saber (3° y 5°) y el uso de sus resultados.

Subcategoría: 4.1 Uso pedagógico de los resultados de las pruebas saber. En relación con las prácticas de evaluación del profesor en el aula. Pregunta No-13



Grafica No-13 Fuente la Autora

13-El análisis y la reflexión acerca de los resultados de las pruebas Saber son aspectos importantes al realizar:

- A- La planeación del plan de área y plan de aula.
- B- Formular las metas para la excelencia Educativa.
- C- Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.
- D- Diseñar el plan de mejoramiento anual institucional
- E- Mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje.
- F- Mejorar los procesos de evaluación de los estudiantes.
- G- Otro cuál? _____

Dimensión Descriptiva

Respecto a la pregunta por el análisis y la reflexión acerca de los resultados de las pruebas Saber son aspectos importantes al realizar: los docentes respondieron en la opción A el 11%, La planeación del plan de área y plan de aula. En la opción B, el 11%, que corresponde al formular las metas para la excelencia educativa. En la opción C, respondieron 22%, Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. Para la opción D, respondieron el 30%, Diseñar el plan de mejoramiento anual institucional, para la opción E, el 2%, la opción F el 3%, y la G el 2%.

Dimensión Interpretativa

Para los docentes de la institución los resultados de *Pruebas saber (3° y 5°)* aportan para el diseño y escritura del documento del plan de mejoramiento anual institucional. “Es a partir de estos resultados y de su discusión, que se proponen acciones y actividades orientadas a alcanzar una mejor calidad educativa, para la institución”. MEN (2008)

Dimensión Valorativa

Sólo se puede esperar que los maestros hagan cambios en las prácticas, si son animados dentro de un ambiente de respaldo. Por tanto, las exigencias que les hacen las administraciones y el gobierno, se pretende facilitar estos cambios y no constreñirlos a ellos. Se propone, una mayor formación e incentivos, que propicien iniciativas por parte de los profesores y que sean consideradas por las instituciones a cargo. No quiere ello decir, que se desconozcan los aportes de los expertos, sino, que también se tengan en cuenta las experiencias de los docentes.

3.5.3 Grupo de Discusión

El Grupo de Discusión como estrategia permitió realizar una reflexión y validación de preguntas sobre algunos aspectos abordados en las categorías de investigación, como continuidad

de los instrumentos anteriores de los que se tuvieron en cuenta puntos de vista significativos que surgieron del análisis documental y de la información del cuestionario mixto aplicado a los profesores. Para la investigación, el *Grupo de Discusión* se organizó para dar respuesta sobre cuatro preguntas específicas y que, a juicio del investigador, necesitan una discusión y reflexión en torno a ellas, para ampliar la comprensión, profundización y acercamiento al objeto de estudio. Se llevó a cabo en tres momentos, en el espacio autorizado dentro de la Jornada escolar, contando con la presencia de 15 docentes de los grados tercero y quinto, entre los que están licenciados, especialistas y Magísteres, a partir de un diálogo orientado por el guion de preguntas (Anexo).

1- Para la discusión se propone se reflexione sobre las siguientes preguntas (elaboración Grupo de Investigación de la Universidad Pedagógica Evaluando_nos) y que para este ejercicio se han retomado:

- ¿Qué conocen Uds. de la prueba SABER (3° y 5°) (Qué son las pruebas, cuáles sus contenidos y sus propósitos) y, qué valoración les darían a estas pruebas?
- Desde su saber y experiencia docente, ¿Cómo se podrían relacionar los resultados de la prueba SABER 3° y 5°, con las prácticas de evaluación en el aula?
- ¿Qué diferencias o semejanzas encuentran entre la evaluación que se realiza en el aula y los aspectos que mide la prueba SABER?
- ¿Cómo se podría armonizar la relación entre prueba SABER (3° y ,5°) y la evaluación de los aprendizajes en el aula?

Dimensión Interpretativa.

- ¿Qué conocen Uds. de la Prueba SABER (3° y 5°) (Qué son las pruebas, cuáles sus contenidos y sus propósitos) y, qué valoración les darían a estas pruebas?

No es la simple y mecánica medición de resultados. Esta visión recorta y descontextualiza la complejidad de la práctica evaluativa, tanto por lo que evalúa (contenidos básicos en lectoescritura y matemáticas) como por la manera como lo hace (aplicación masiva de un instrumento estandarizado), así como también por su finalidad (comparar, identificar fortalezas y debilidades, pero sobretodo porque “legitima un estilo de enseñanza asociado a esta forma de evaluación, que perpetua una visión desde la tecnología educativa y el diseño instruccional, que se creía superada desde los años 80”(Tamayo, 2010,p.26).

Las Pruebas estandarizadas, son una estrategia más de la política educativa para evaluar a los estudiantes, han aportado información sobre el desempeño de los estudiantes y han motivado los planes de mejoramiento. Sin embargo, condicionan lo que se enseña en la escuela.

Pueden servir para realizar una reflexión sobre qué aspectos del currículo formal son exigibles a todos los estudiantes y a definir con claridad qué es lo que todos los estudiantes necesitan haber aprendido al final de cada grado. La calidad educativa, no solo se mide con una prueba estandarizada, es preciso también considerar otros aspectos relevantes como los contextos, las necesidades de los estudiantes y de los profesores, como de lo que se enseña, la formación de valores y hábitos o la formación ciudadana.

Dimensión Valorativa.

El razonamiento, según el cual lo que importa es evaluar y difundir resultados como mecanismo de *rendición de cuentas*, sin importar la calidad de la evaluación, es una falacia que puede hacer retroceder los sistemas de evaluación e imposibilitar una discusión seria de las ventajas y desventajas de la rendición de cuentas o responsabilización por los resultados. (Ravela 2004).

Los resultados de las Pruebas Saber un factor relevante en la planeación curricular y en la evaluación en el aula, pues se privilegian los aspectos que se evalúan en las pruebas. Se ha ido comprendiendo que no basta con implementar una evaluación y publicar un informe, sino que es

necesario desarrollar una evaluación que dé cuenta de los contextos y capacidades de los estudiantes. Según José Gimeno Sacristán es hacer referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o algunas características del objeto a evaluar reciben atención del evaluador; se analizan y se valoran en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

La lección aprendida es reflexión, interpretación y análisis antes de proponer la buena práctica, cosa que los diseñadores de políticas públicas olvidan con frecuencia.

Mientras se siga considerando la evaluación como un ejercicio aislado que se centra exclusivamente en procedimientos que apliquen instrumentos tipo prueba, en donde solo se le pide al estudiante dar respuesta a órdenes en tiempos determinados y con preguntas elaboradas bajo parámetros poco objetivos propuestos por el docente, será muy difícil que la evaluación se establezca como un ejercicio liberador donde se busque la democratización del proceso de aprendizaje. (Freire 1973 .p.35).

- Desde su saber y experiencia docente, ¿Cómo se podrían relacionar los resultados de la prueba SABER (3° y 5°), con las prácticas de evaluación en el aula?

Dimensión Interpretativa

Para que los resultados, tengan impacto sobre la motivación de los estudiantes y sobre la práctica evaluativa de los profesores, y de la actitud de las familias hacia el aprendizaje escolar, es necesario proveerles de información apropiada y comprensible acerca de lo que se considera imprescindible haber aprendido en cada grado o nivel educativo, (Ravela 2004, p.15)

Como de las acciones, que pueden contribuir al logro de dichos aprendizajes.

Comprender mejor lo que están logrando y lo que no están logrando sus propios estudiantes, cómo están aprendiendo y qué dificultades tienen.

El uso de los resultados de las evaluaciones, aún es insuficiente, en particular para lograr que los docentes los comprendan y utilicen en sus prácticas evaluativas, y para que los resultados

se incorporen a la cultura escolar. En la escuela no sólo se cumplen las finalidades expresas de los docentes ni, más allá, las finalidades expresas de la Constitución y las leyes.

Por debajo de este marco evidente, se entrecruzan los fines confesados y no confesados de diversos sectores y clases sociales, que se manifiestan en esa institución como en otras instancias de la sociedad. Y a la hora de evaluar, estos intereses pueden imponerse con especial fuerza, por las implicaciones del proceso (Álvarez, 1995, p25)

Dimensión Valorativa

En ocasiones, puede ser útil contar con algún instrumento especial de evaluación, como una lista de cotejo o una escala de estimación. Pero se ha exagerado la importancia de estos elementos, que a menudo forman parte de esa evaluación *ritualizada*, separada de la vida, y artificialmente tecnificada, como lo son las pruebas estandarizadas, la complejidad de los aspectos que puede ser importante evaluar, es tal que cualquier instrumento corre el riesgo de convertirse en una lista interminable, y apenas el docente hubiera terminado de llenar el de un niño, pasaría a hacer el de otro, en una incesante y absurda actividad evaluadora.

El mejor "*instrumento*" es el propio docente. Sólo ella o él tienen la suficiente flexibilidad, adaptabilidad y saber para poder captar en cada ocasión los rasgos más resaltantes de un proceso o producto a considerar. Ningún instrumento podrá superarlo. Para ejercer mejor su función evaluadora es importante que el educador o la educadora reflexionen con cierta frecuencia acerca de los rasgos que estima importante considerar en las actividades de sus alumnos. También, es necesario que esté atento o atenta a la vida de su aula. (Ravela, 2004, p.19)

- ¿Qué diferencias o semejanzas encuentran entre la evaluación que se realiza en el aula y los aspectos que mide la prueba SABER?

Dimensión Interpretativa

En efecto: para poder dar resultados confiables de los niveles de aprendizaje que alcanzan muchos miles de alumnos, una prueba estandarizada necesariamente tiene que reducirse a la medición de un número relativamente mínimo de temas, y se hace mediante preguntas que no pueden atender los aspectos más complejos de las competencias que pretende desarrollar la

escuela. Por ello, hay que reiterar que las pruebas en gran escala no pueden sustituir el trabajo de evaluación de los maestros, el único que puede atender con precisión los aspectos más complejos de la enseñanza y el aprendizaje, y hacerlo de modo que se brinde retroalimentación detallada y oportuna a cada alumno.

“Si no se entienden bien los alcances y límites de los resultados de las pruebas en gran escala, es fácil que se usen en forma inapropiada”. (Álvarez, 2004, p.29). El peligro más claro es la tendencia a tomar como referente para la tarea docente el contenido de las pruebas y no el de los programas de estudio, enseñando para las pruebas, por la visibilidad de sus resultados.

Con ello la tarea de la escuela se empobrece, al descuidar aspectos esenciales que no evalúan las pruebas en gran escala, como la expresión escrita y oral, la formación de actitudes y valores, la educación artística, e incluso los niveles cognitivos más complejos de las áreas tradicionalmente cubiertas de Lectura, Matemáticas y Ciencias. (Martínez Rizo, 2008, p.54).

Dimensión Valorativa

Las pruebas estandarizadas como elemento para valorar el aprendizaje de los estudiantes, se desarrollan cada año, mientras que la evaluación en el aula se puede hacer a diario, permite ver los avances y las dificultades de los estudiantes porque, dentro de los temas de las asignaturas, los profesores pueden saber lo que los niños necesitan aprender para poder tener así, una idea de los avances del aprendizaje de los mismos. Con el fin de saber, en qué dirección ayudar y cómo respaldarlos cuando la comprensión falla.

Los aspectos específicos que evalúan las pruebas, no alcanzan a dimensionar los aprendizajes reales de los estudiantes, en el aula, se visualiza las interacciones entre evaluación y enseñanza, cómo tener acceso al conocimiento previo, cómo hacer explícitos los criterios, proporcionar retroalimentación, conocer los intereses, etcétera. No obstante, no hace falta que ninguno de estos procesos interrumpa la enseñanza, sino que más bien se retroalimente un aprendizaje continuo.

Las evaluaciones Pruebas Saber, también permiten valorar, las competencias obtenidas y desarrolladas por los niños en un ciclo escolar, pero la evaluación en el aula permite Orientar las prácticas de evaluación adecuada a las diferencias en los estilos de aprendizaje y contextos particulares. Esta evaluación es siempre centrada en el alumno y respeta las diferencias y se diría hoy, es inclusiva.

En ambas se miden conocimientos, pero las pruebas pueden llevar a los profesores a estar preparando sus estudiantes para este tipo de evaluación, así desvirtuando el fin mismo de una Evaluación formativa.

- ¿Cómo se podría armonizar la relación entre prueba SABER (3° y ,5°) y la evaluación de los aprendizajes en el aula?

Dimensión Interpretativa

Toda la responsabilidad por la solución de los problemas detectados a las escuelas y familias, como si se tratase de un asunto privado entre ambas. Otras veces, toda la responsabilidad se atribuye a los docentes, quienes, por su parte, tienden a transferir toda la responsabilidad a los padres o al contexto. Lo importante es evitar ingresar en una dinámica de *culpabilización* y, por el contrario, intentar construir una lógica de responsabilidad compartida en torno a la Evaluación.

La información de los resultados de las pruebas Saber, podría proporcionar una señal en general aceptable de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y la eficacia del sistema educativo, pero distante de esto, olvidan el currículo, marginalizando o excluyendo ciertos temas por completo e incluso reduciendo el contenido curricular de las materias que se evalúan (no se puede incluir mucho en una prueba de un par de horas). En la planeación curricular, incluir los aprendizajes por mejorar y hacer seguimiento. La evaluación para la mejora de la educación.

vincular a toda la comunidad educativa, para que conozcan los resultados y participen para la toma de decisiones, en el mejoramiento.

Dimensión Valorativa

En la cotidianidad de la práctica docente, se encuentran permanentes retos, desafíos y nuevas maneras de orientar la labor formativa proporcionando a la profesión experiencias que hacen de este ejercicio un proceso inacabado, complejo y en permanente transformación. En diferentes escenarios educativos se ha encontrado interrogantes en las prácticas evaluativas que ocupan gran parte de la actividad de docentes, conduciendo a decisiones fundamentales para determinar el rumbo de los proyectos de vida de los estudiantes, sus familias y el posicionamiento de la escuela en los criterios insuficientemente plasmados en los Índices Sintéticos de Calidad de la educación y en los reducidos ejercicios de autónoma reflexión de cómo se puede mejorar la calidad de lo que se hace: la formación de seres integrales. Seguimos dependiendo de la cuantificación de lo inmedible como lo son los aprendizajes de los estudiantes.

Preguntas y análisis para el grupo de discusión 2

- Desde su perspectiva A partir de la información que arrojan los resultados de las pruebas SABER, ¿Cómo inciden estos en su práctica evaluativa? ¿Para qué se quiere evaluar? Y a quién se evalúa?

Dimensión Interpretativa

La evaluación que favorece la reflexión es de carácter pedagógico, en cuanto permite reconocer los cambios necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que asegure la modificación y adecuación de las actividades de enseñanza cuya finalidad es adaptarse a las necesidades de los alumnos para mejorar su aprendizaje. Como lo señala Pérez & Gimeno (1992) “la evaluación tiene el significado y valor de servir a la toma de conciencia sobre la práctica” (p.

4), no como un problema técnico sino como un medio para comprender la realidad del aula y el progreso de los estudiantes.

Dimensión Valorativa

El uso de la evaluación corresponde a los elementos que la orientan ya sean de carácter diagnóstico, formativo o sumativa, los cuales iluminan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo los maestros aseguran que el uso de la evaluación se concibe como eje de reflexión sobre su propia práctica, al mismo tiempo que devela las fortalezas y limitaciones en el aprendizaje de los estudiantes. En esta medida el uso de la información que presenta la evaluación es de carácter formativo, que permite observar el proceso para proponer estrategias de cambio que conduzcan a la mejora.

Lo anterior exige al maestro cuestionar su propio accionar pedagógico, lo encamina hacia el sentido ético de la evaluación, Álvarez (2003, p.26) al preguntarse por la pertinencia del conocimiento que enseña en el aula, por los propósitos que persigue al momento de evaluar, al servicio de quien realiza el proceso de evaluación, que aprende él y sus estudiantes de la evaluación. Por lo cual la evaluación de los estudiantes es compleja que trasciende el uso técnico de otorgar una nota, y promocionar los estudiantes de un grado a otro.

- Los profesores que diseñen pruebas institucionales estilo ICFES, ¿Qué opinión le merece esta decisión? Y ¿Cuál podría ser la estrategia para diseñar estas evaluaciones?

Dimensión Interpretativa

Respecto a la evaluación del desarrollo de las competencias de los estudiantes, los profesores y consideran que la aplicación de pruebas de selección múltiple con única respuesta es una estrategia inadecuada para evaluar el desarrollo de las competencias. Pero al elaborar las pruebas Tipo ICFES, de hecho, importantes teóricos como

Álvarez (2011) sostienen que cuando se es garantía de pasen las pruebas, pero si están haciendo un tipo de entrenamiento a los estudiantes, para cuando se enfrenten a aplicar pruebas de carácter estandarizado a partir del modelo de evaluación por competencias, se puede notar que lo novedoso en este modelo parece estar solo en el discurso, pero no en la práctica, pues finalmente lo que se está provocando es un retorno al modelo de la evaluación por objetivos. (p.23)

Dimensión Valorativa

Optar por pedir a los profesores que diseñen pruebas tipo ICFES con el propósito de mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas SABER es un desacierto que actualmente tiene lugar en muchas instituciones educativas, pues no se considera que estandarizar una prueba no es algo tan sencillo y que la formación disciplinar del maestro no tiene que ver con la psicometría, además esta medida no se relaciona con el sentido formativo que tiene la evaluación en el aula y menos si después de aplicar las pruebas no se realiza una retroalimentación de la misma para que el estudiante comprenda sus avances y sus dificultades.

El imaginario que existe al considerar que la construcción de una prueba ICFES es replicable si se atiende solo a criterios de forma en lo que se refiere a formular un enunciado con cuatro opciones de respuesta, es algo que hace visible el desconocimiento de la metodología del modelo basado en evidencias de las pruebas SABER, y sin embargo, muchas críticas se dirigen hacia el instrumento como tal y no al sistema político-económico que da origen a su aplicación.

- ¿Qué uso hace de los resultados de las pruebas Saber y cuáles son sus efectos en sus prácticas de evaluación en el aula?

Dimensión Interpretativa

La evaluación es comprendida como proceso que favorece el conocimiento y la reflexión por lo cual “conviene reencontrar su sentido educativo y reconducir las prácticas y sobre todo cambiar los usos que de ella se hacen.” (Álvarez, 2004, p. 61). De aquí que la evaluación es vista como elemento fundamental que favorece el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la escuela no sólo se cumplen las finalidades expresas de los docentes ni, más allá, las finalidades expresas de la Constitución y las leyes.

Por debajo de este marco evidente, se entrecruzan los fines confesados y no confesados de diversos sectores y clases sociales, que se manifiestan en esa institución como en otras instancias de la sociedad. Y a la hora de evaluar, estos intereses pueden imponerse con especial fuerza, por las implicaciones del proceso. (Álvarez, 2003, p.32)

Dimensión Valorativa

La evaluación como comprensión, exige al maestro observar la evaluación, como parte del proceso de enseñanza y no como un elemento externo para comprobar lo aprendido, lo cual impacta su quehacer pedagógico, en cuanto le exige más que transmitir información, cuestionarse sobre la manera, en que sus estudiantes aprenden, para así adaptar sus estrategias didácticas. Por lo tanto la evaluación se centra en el proceso más que en el resultado, donde el error es concebido como elemento de aprendizaje.

- ¿Qué tipo relación se establece entre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el aula, y lo que evalúan y preguntan las Pruebas Saber (3o y 5o).

Dimensión Interpretativa

La evaluación en el aula ha sido definida, a través del tiempo, desde distintas perspectivas. Observar tal transición de ideas permite identificar el contexto académico en el cual surge cada una de ellas y la posibilidad de comprender cómo es que algunas coexisten en el presente.

Las evaluaciones estandarizadas de gran escala permiten la comparación de resultados de alumnos de diferentes escuelas, atendidos por distintos profesores, y ofrecen una visión panorámica de la calidad del sistema educativo a tomadores de decisiones, diseñadores de política educativa y a la sociedad en general, lo cual favorece la discusión pública alrededor de los resultados de logro obtenidos mediante esas pruebas. (Niño 2013, p.19)

Dimensión Valorativa

La extensión de los sistemas de evaluación externa ha propiciado un menor conocimiento y discusión de los importantes logros teóricos y metodológicos que en materia de evaluación en el

aula se han alcanzado en los últimos años. También ha incidido en que, en algunos casos, los resultados ofrecidos se consideren incluso de mayor importancia que las evaluaciones hechas por los maestros.

- ¿Cuáles considera Ud., son sus prácticas de evaluación más frecuentes al evaluar a sus estudiantes?

Dimensión interpretativa

La dinamización de las prácticas evaluativas de los maestros desde su propia voz requiere de espacios que potencien el diálogo pedagógico frente a la evaluación de los estudiantes, que involucre el análisis de las políticas educativas, los documentos institucionales, para favorecer la construcción de cambios en coherencia con la realidad del aula. Como lo afirman Pérez & Gimeno (1992) “en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta,” (p. 7). Por lo cual, se requiere de una mirada crítica frente a los postulados que orientan la evaluación desde la normatividad vigente en evaluación.

Dimensión Valorativa

La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje efectivo, pero es importante usarla de manera adecuada. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas lo reforzará; en lugar de ello, el foco está en ayudar a que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes.

- ¿Qué tipo de relación se establece entre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el aula, y lo que evalúan y preguntan las pruebas Saber (3o y 5º).

Dimensión Interpretativa

La evaluación es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación. El uso pedagógico de los resultados MEN (2017) orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

Dimensión Valorativa

Mucha práctica corriente en el aula es deficiente en cuanto a proporcionar evaluación para el aprendizaje. Es importante hacer una distinción clara entre la evaluación del aprendizaje para propósitos de calificaciones y reportes, la cual tiene sus propios y bien establecidos procedimientos, y la evaluación para el aprendizaje, que requiere prioridades diferentes, nuevos procedimientos y un nuevo compromiso. Aquella que se diseña explícitamente para promover el aprendizaje es la más poderosa herramienta que tenemos para, a un mismo tiempo, subir los estándares y empoderar aprendices a lo largo de la vida.

- ¿Cuáles considera Ud., son sus prácticas de evaluación más frecuentes al evaluar a sus estudiantes?

Dimensión Interpretativa

Lo cual, según Santos (1996) “exige un cambio en la concepción, la actitud y la práctica profesional” (p. 12) de los maestros, que les permita asumirse como sujetos que evalúan en corresponsabilidad con los estudiantes cuyo fin último es el aprendizaje y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Desde su experiencia y participación en los talleres de los Días E, ¿Qué posibles aportes y limitaciones surgieron de estas actividades? Y de qué forma han incidido en sus prácticas en el aula, específicamente en qué? Y ¿Cómo?

Dimensión Interpretativa

El diálogo pedagógico a nivel institucional que se ha hecho de los Días E, frente a los resultados de los Estudiantes en las pruebas Saber, y la evaluación de los estudiantes es limitado, pues estos, se hacen una vez al año, y no se considera un elemento central de análisis y debate. Sin embargo se evidencia una disposición de cambio por parte de los maestros al proponer debates, conversatorios, espacios para compartir experiencias sobre la práctica evaluativa en el aula, como oportunidad para visibilizar los avances que realizan en la cotidianidad de la escuela y como apertura al cambio que involucra cuestionar sus propias prácticas. “Es imposible transformar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia” Díaz (p. 12) cuestionamientos que permitan comprender y proponer estrategias alternativas de evaluación desde principios pedagógicos.

Dimensión Valorativa

Si realmente se va a utilizar para ayudar al aprendizaje, las respectivas iniciativas han hecho poco en cuanto a la necesidad de cambiar la práctica. Esto no es negar que los maestros precisen respaldo con su trabajo de calificaciones, pero aquí la preocupación es argumentar que se necesita ayuda de índole diferente a fin de fomentar la evaluación para el aprendizaje, y que es a esa clase de ayuda a la que no se le ha dado suficiente atención.

3.6 Nivel de Tematizaciones

En esta dimensión de la *Crítica Educativa* emergen aquellos temas que representan los “mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe” (Eisner, 1998, p.126)), estos rasgos esenciales posibilitan la comprensión del asunto investigado y se convierten en una herramienta que proporciona una visión ilustrada para percibir situaciones similares. Las temáticas permiten construir sentido a partir del desarrollo de la investigación y a partir de lo que Eisner (1998) denomina como generalización naturalista surge la posibilidad de considerar que los temas surgidos de una situación particular van más allá de la propia situación de investigación. A continuación se presentan los rasgos generales o dominantes de este estudio a través de seis temas relacionados con las categorías de estudio y que emergen del análisis de la información de los documentos del análisis documental, del cuestionario mixto en el que participaron 27 profesores de básica primaria, de las respuestas de los profesores en los dos grupos de discusión. Cada uno de quince docentes.

3.6.1 Evaluaciones estandarizadas y la autonomía institucional, entre lo normativo y la práctica en el aula.

Las actuales políticas educativas, asociadas a la evaluación de los estudiantes, se direccionan hacia el alcance de la calidad de la educación, como se hace evidente en el actual día E que tiene por fundamento el ISCE, cuyos resultados presentados a las instituciones educativas mediante informes estadísticos, se posicionan como elementos fundamentales para trazar metas y acciones de mejoramiento institucional, con el fin de superar el puntaje de las pruebas del año anterior y obtener los incentivos económicos. Sin embargo, es indispensable señalar que la misma normatividad confiere a las instituciones educativas autonomía para tomar decisiones frente a su horizonte institucional. No obstante parafraseando a Díaz (2010) la autonomía termina siendo un

principio de heteronomía mediante la autonomía regulada por decretos, resoluciones y vigilada por pruebas externas estandarizadas. Por lo tanto, queda relegada a la rendición de cuentas, desconociendo factores asociados a la formación de los estudiantes como el interés por el conocimiento al interior de las familias, las condiciones del entorno, la seguridad alimentaria, la infraestructura de las instituciones educativas, los recursos que favorecen el aprendizaje, entre otros. Por lo anterior es indispensable que los actores de las comunidades educativas en la autonomía conferida, generen espacios de análisis y debate frente a la normatividad vigente que les permitan tomar decisiones frente a la evaluación a favor de su práctica docente y de la formación de sus estudiantes. (p.12)

3.6.2 La evaluación de los estudiantes en el contexto educativo, como actividad que responde a diferentes intereses.

La evaluación se conceptualiza de diferentes formas dependiendo de la época y de los intereses desde los cuales es implementada; cuando se piensa en esta dentro del marco de la globalización, donde la competitividad es un aspecto de gran relevancia, la evaluación se convierte en un instrumento que permite comparar el nivel educativo, a nivel internacional y nacional, y donde finalmente los más evaluados siempre son los estudiantes. La supuesta objetividad de algunos instrumentos cerrados, como pruebas de selección múltiple y listas de cotejo, no es tal, puesto que estos instrumentos se elaboraron de acuerdo a unas prioridades y a concepciones pedagógicas y epistemológicas particulares. Su contenido está sesgado por las opciones de quien los elaboró. Y, más allá, al aceptar su formato se acepta que por el marcado de una equis en sus espacios en blanco se puede calibrar lo que interesa calibrar del estudiante.

Reconociendo la imposibilidad de la evaluación objetiva, lo importante es ejercer una *subjetividad vigilada* a la hora de evaluar: aclarando cada vez mejor, qué es lo que se considera importante evaluar y por qué, estudiando con cuidado la situación de cada niño al respecto, y llevando registro del proceso gracias a procedimientos que se estimen veraces y confiables.

Cuando la evaluación se usa para emitir juicios del nivel de desarrollo de un país y de sus proyecciones respecto al progreso económico a partir de sus resultados, se evidencia que es puesta al servicio de intereses que distan totalmente del ámbito pedagógico. Por el contrario, si la configuración del campo de la evaluación tiene lugar gracias a la interacción de los actores educativos, donde lo relevante es enfocarse en la comprensión del aprendizaje de los estudiantes, en la reflexión del maestro sobre su práctica, para aportar elementos que contribuyan a la mejora continua, la evaluación *responde* a un interés pedagógico.

3. 6.3 La evaluación de la calidad educativa desde la comprensión de la calidad como sinónimo de la eficacia y rendición de cuentas.

Cuando el concepto de calidad propio del sector industrial es extrapolado al ámbito educativo, continua guardando relación con la *eficacia*, y *Rendición de Cuentas*, lo que en el campo de la educación significa que los estudiantes aprendan lo que se propone han de aprender, es decir lo que ésta prescrito en el currículo oficial; en el caso de Colombia es aquello que se define en los estándares básicos de competencias y recientemente en los derechos básicos de aprendizaje. Pero solo prescribir lo que se ha de enseñar no es condición suficiente para que las instituciones educativas definan y desarrollen contenidos similares en sus planes de estudio, es la evaluación de carácter estandarizada, aquel recurso del que se valen las instancias que regulan el sistema educativo para corroborar que los estudiantes logran aprender lo que está establecido para lograr una educación de calidad desde la perspectiva de quienes toman las decisiones a nivel macro.

“La calidad del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integrales y pluridimensionales que exigen que se les preste constantemente atención y que se desarrollen permanentemente” (UNESCO, 2009:7). Por ello es que la búsqueda de la calidad en los mismos se presenta como una aspiración constante compartida por los sistemas educativos y el conjunto

de la sociedad. En este sentido, la evaluación se enfrenta a “contradicciones entre el plano de la elaboración y el plano de la realización, el de las ideas y el de las prácticas, el de los propósitos educativos y el de las urgencias burocrático-administrativas” (Álvarez, 2004, p. 50).

3.6.4 Las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales y su incidencia en las prácticas evaluativas de los profesores en el aula.

Preguntarse por lo que significan las pruebas en el ámbito educativo, con lleva a enfocar la reflexión en la relación que emerge entre los resultados de las pruebas y el índice de la calidad educativa. Desde las recomendaciones de Organismos Supranacionales como la OCDE y el BM, entre otros, siempre se ha sugerido la participación del país en pruebas como PISA, y a nivel nacional, es de carácter obligatorio la participación de todos los colegios en las pruebas SABER. El impacto de las transformaciones producidas por las distintas iniciativas que conforman la reforma educacional no ha podido estimarse adecuadamente, principalmente por no existir los instrumentos necesarios para conocer y evaluar las respuestas educativas que ofrecen los establecimientos a las necesidades particulares de sus estudiantes.

La consolidación de un sistema de evaluación nacional ha implicado una alta inversión económica, al igual que la implementación de las pruebas SABER, las cuales hacen parte de la cultura de evaluación del país. Estas pruebas en ocasiones no son muy bien recibidas en el ámbito educativo, pues se les vincula con la rendición de cuentas, el control y la vigilancia del sistema educativo, sin embargo, la resistencia frente a la aplicación de dichas pruebas y los alcances de sus resultados ha de ir más allá de las críticas dirigidas hacia el instrumento como tal, pues los parámetros de estandarización y la metodología del modelo basado en evidencias son construcciones rigurosas.

Que la aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hacen de sus resultados sean aspectos que resultan al servicio de intereses político-económicos no desvanece la posibilidad de reflexionar sobre las pruebas desde el ámbito pedagógico, con el propósito de reconocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera en que se indaga por determinados procesos, permite hacer una reflexión sobre la práctica que va más allá de la simple negación de aquello que esta instituido.

3.6.5 La Evaluación de los estudiantes como recurso de control y vigilancia.

Es lógico, considerar que el MEN, tiene como función controlar y vigilar la prestación del servicio educativo, esto hace parte de sus funciones de ley, sin embargo, algo que se ha derivado de la puesta en práctica de estas funciones, es el uso de la evaluación de 148 los estudiantes para ejercer parte de esta inspección, pues a partir de los resultados de las pruebas actualmente se define el ISCE- y se ejerce control sobre las instituciones educativas. En consecuencia, se evidencia una responsabilización de los centros educativos y de los maestros por los resultados obtenidos, situación que en lugar de favorecer la reflexión pedagógica hacia la mejora genera condiciones de tensión y de reformas inmediatistas para responder a requerimientos externos. Es cuando la evaluación pierde su sentido formativo y deja de estar al servicio de quienes aprenden para ser puesta al servicio de intereses políticos.

3.6.6 La Tendencia global hacia la implementación del modelo de evaluación por competencias.

El interés por replicar el modelo de evaluación por competencias instaurado en otros contextos, con el argumento de considerarlo como una alternativa innovadora para mejorar la calidad de la educación es un rasgo que impregna la realidad de los sistemas educativos en diferentes países. En Colombia se considera pertinente la implementación de pruebas

estandarizadas como PISA, pues permite comparar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes colombianos en relación con los de otros países de distintos niveles de desarrollo social y económico, lo cual siempre ha resultado frustrante, pues no resulta útil para la mejora educativa comparar lo incomparable, sin considerar los factores y condiciones particulares del desarrollo socio-económico de cada país.

A nivel nacional, el ICFES se encarga de implementar pruebas anuales en distintos grados de formación con el propósito explícito de evaluar el desarrollo de competencias de los estudiantes, lo cual responde a los planteamientos de las políticas educativas y de las reformas continuas en el sistema educativo en las que se evidencia el interés por estar en sintonía con lo evaluado en las pruebas internacionales.

3.6.7. Los resultados de las pruebas como el principal insumo para definir la calidad educativa.

Los resultados de las pruebas SABER a nivel nacional son usados con distintas finalidades, por ejemplo, en la actualidad constituyen el referente que utiliza el MEN para definir los factores de progreso, desempeño y clima escolar que conforman el ISCE- de cada una de las escuelas y colegios del país. Además los medios de comunicación masiva también se interesan por tener acceso a tales resultados que permiten la construcción de rankings en los cuales se ratifica el prestigio de algunos colegios, e igualmente, ponen en evidencia aquellos colegios cuyos estudiantes presentan un bajo desempeño en las pruebas.

Los datos numéricos no pueden desligarse de la interpretación, la divulgación de los resultados necesita hacer explícita la relación con los factores asociados, pues una situación educativa solo puede ser comprendida en su contexto particular. Para definir la calidad de la educación no se puede omitir la participación de la comunidad educativa y sus consideraciones acerca de aquellos aspectos que tienen que ver con la calidad de una escuela o colegio: la

disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, las adecuadas condiciones a nivel de la infraestructura de la planta física de un colegio, el número de estudiantes por aula, entre otros aspectos.

3.6.8. La posibilidad del uso pedagógico de las pruebas SABER y sus resultados desde la perspectiva de la evaluación formativa a partir de la reflexión pedagógica.

La consolidación de un Sistema de evaluación nacional ha implicado una alta inversión económica, al igual que la implementación de las pruebas SABER, las cuales hacen parte de la cultura de evaluación del país. Estas pruebas en ocasiones no son muy bien recibidas en el ámbito educativo pues se les vincula con la rendición de cuentas, el control y la vigilancia del sistema educativo, sin embargo, la resistencia frente a la aplicación de dichas pruebas y los alcances de sus resultados ha de ir más allá de las críticas dirigidas hacia el instrumento como tal, pues los parámetros de estandarización y la metodología del modelo basado en evidencias son construcciones rigurosas.

Que la aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hacen de sus resultados sean aspectos que resultan al servicio de intereses político-económicos no desvanece la posibilidad de reflexionar sobre las pruebas desde el ámbito pedagógico, con el propósito de reconocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera en que se indaga por determinados procesos, permite hacer una reflexión sobre la práctica que va más allá de la simple negación de aquello que esta instituido.

Del uso que se hace de los resultados de las pruebas Saber, y de comprender cuáles son sus efectos en las prácticas de evaluación en el aula. Es La evaluación quien cobra su valor pedagógico, y es de vital importancia que sea comprendida, como un proceso, que favorece el conocimiento y la reflexión por lo cual “conviene reencontrar su sentido educativo y reconducir

las prácticas y sobre todo cambiar los usos que de ella se hacen.” (Álvarez, 2004, p. 61). De aquí que la evaluación es vista como elemento fundamental que favorece el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la escuela no sólo se cumplen las finalidades expresas de los docentes ni, más allá, las finalidades expresas de la Constitución y las leyes.

Por debajo de este marco evidente, se entrecruzan los fines confesados y no confesados de diversos sectores y clases sociales, que se manifiestan en esa institución como en otras instancias de la sociedad. Y a la hora de evaluar, estos intereses pueden imponerse con especial fuerza, por las implicaciones del proceso. (Álvarez, 2003, p.32)

La dinamización de las prácticas evaluativas de los maestros, desde su propia voz requiere de espacios que potencien el diálogo pedagógico frente a la evaluación de los estudiantes, que involucre el análisis de las políticas educativas, los documentos institucionales, para favorecer la construcción de cambios en coherencia con la realidad del aula. Como lo afirman Pérez & Gimeno (1992) “en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta,” (p. 7). Por lo cual, se requiere de una mirada crítica frente a los postulados que orientan la evaluación desde la normatividad vigente en evaluación.

3.6.9 Propuesta alternativa de la investigación: La evaluación como recurso para el aprendizaje y para la enseñanza” ¿qué pueden aportar las pruebas Saber y sus resultados? Para la construcción de esta, se parte de una conceptualización y caracterización de la evaluación desde la perspectiva de la pedagogía crítica, donde se hace explícito el sentido que tienen las prácticas de evaluación de los profesores en el aula. Y como desde esta reflexión, es posible concebir a la evaluación, desde planteamientos pedagógicos que aporten a la profesionalización de los maestros, a la mejora de sus prácticas evaluativas, a potenciar el diálogo pedagógico como colectivo frente a la evaluación de los estudiantes.

En este sentido, se traza la posibilidad del uso pedagógico de las pruebas estandarizadas externas SABER (3° y 5°) y sus resultados, desde la perspectiva de la evaluación formativa, a partir de la reflexión pedagógica. Aunque se tenga presente que la aplicación de estas pruebas y los múltiples usos que se hacen de sus resultados sean aspectos que resultan de las políticas educativas, no desvanece la posibilidad de reflexionar sobre los resultados de las pruebas y el uso que se hace de ellas, desde el ámbito pedagógico, con el propósito de reconocer aquellos elementos que pueden aportar a la práctica pedagógica y evaluativa de los maestros. Analizar lo que evalúa la prueba y su relación con los aspectos evaluados por el maestro, así como la manera en que se indaga por determinados procesos, permite hacer una reflexión sobre la práctica que va más allá de la simple negación de aquello que está instituido.

Implementación de la Propuesta desde el año 2019, en la Institución Educativa Departamental General Santander, sede Concentración Urbana, Rural la Unión y Sede Principal, dentro de los indicadores propuestos en el plan de mejoramiento, (explícito para este fin), para evidenciar el seguimiento en el uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber, se ha generado este plan desde el Consejo Académico, En primera instancia lo que se propone es hacer una revisión a los documentos del MEN, como lo son los estándares curriculares, lineamientos curriculares y los nuevos componentes curriculares: las matrices de referencia para las matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, como las mallas curriculares, las estructuras de área, para las mismas y los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, como el (SIE). En donde se contemplan los conocimientos que los estudiantes van a aprender, y los profesores a enseñar.

En este sentido, los Derechos básicos de aprendizaje, las matrices de referencia y las mallas curriculares, indican los ejes centrales sobre los cuales se enseña y aprende. En segunda Instancia

se inicia con el análisis de los resultados de las pruebas Saber durante los años: 2015-2016-2017, 2018 y 2019 e identifican los aprendizajes comunes con dificultad, para así proponer las estrategias(acciones), de mejoramiento desde cada una de las áreas que son objeto de evaluación de las pruebas, cómo se pueden transversalizar con las demás áreas. Se evidencian los aprendizajes sobre los cuales es prioritario enfatizar más. En tercera instancia: con este análisis previo es importante adelantar la planeación curricular, (desde el enfoque pedagógico-constructivismo social) proponiendo profundizar sobre los aprendizajes por mejorar.

En la práctica y consecuencia con lo anterior, se ha creado el grupo de investigación semillero en los grados tercero y quinto, con el fin de comprender y darle sentido a los resultados, para tal fin, el grupo se acerca a estudiar y reflexionar sobre lo que se evalúa, en cada una de las áreas del conocimiento, así mismo evidenciar cuales fueron las dificultades de los estudiantes en sus aprendizajes; para hacer los ajustes pertinentes en la planeación curricular entendiendo que esta es flexible durante todo el proceso.

Para esta propuesta, se asume la evaluación como recurso para el aprendizaje y para la enseñanza, desde lo expuesto por Álvarez (2003) quien la define como una actividad intersubjetiva y moral que tiene lugar con una finalidad formativa, lo cual se relaciona con el hecho de orientar las prácticas evaluativas para que estas sean un recurso de aprendizaje, por ende, la evaluación a través de su carácter dialógico propicia espacios de interacción comunicativa intencionados entre estudiantes, profesor y estudiantes, estudiantes y sus familias, etc., y se dice que son intencionados porque el propósito de dicho diálogo es la reflexión sobre los avances y las dificultades de los estudiantes, de tal forma, que cuando un profesor se pregunta por la manera en qué aprenden los estudiantes, la evaluación se convierte en un recurso de aprendizaje y de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, e igualmente, cuando un estudiante puede dialogar con su profesor y con sus

compañeros para comprender cuáles han sido sus avances y sus dificultades, la evaluación está al servicio de quien aprende y no de intereses externos al ámbito educativo y formativo.

A continuación se presentan los principios que pueden aportar a la evaluación formativa de los estudiantes: Eisner (1993, p. 226-232), plantea algunos principios que son pertinentes para tomar en cuenta, y para entender mejor el proceso de Evaluación y Selección de instrumentos. Para él, la evaluación: Refleja las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.

-Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determine la habilidad para transferir aprendizaje.

-Reflejar los valores de la comunidad intelectual.

-No es pertinente que sea limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.

-Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.

-Promover la transferencia presentando de tareas que requieran que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje.

-Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.

Propósitos de la Evaluación Formativa: Desde la Propuesta

El primero se orienta a los estudiantes, ya que permite *monitorear* el progreso individual del aprendizaje dejando en evidencia lo que los estudiantes aprendieron y no aprendieron, así como lo que los estudiantes pueden y les falta por hacer.

El segundo se orienta a los docentes, ya que permite evaluar la efectividad de la enseñanza, permitiendo modificarla o re-enseñar.

La evaluación formativa crea un camino para que el estudiante avance en su aprendizaje.

Se puede identificar:

- Lo que el estudiante puede hacer y no puede hacer
- Lo que los estudiantes encuentran difícil
- lagunas o malentendidos que el estudiante pueda tener esto implica:
 - El diálogo con los estudiantes, discutiendo y clarificando lo que se propone que van a aprender
- Que el estudiante sea activo en su aprendizaje
- un seguimiento y revisión de los progresos por parte del estudiante y entre pares.

Lineamientos pedagógicos para el profesor y su práctica para la evaluación formativa de los estudiantes.

- . Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- . Comunica las metas de aprendizaje claras y específicas.
- . Se centra en los resultados educativos valorados con aplicabilidad más allá del contexto de aprendizaje.
- . Identifica conocimientos y habilidades actuales del estudiante y los pasos necesarios para alcanzar los aprendizajes deseados.
- . Requiere el desarrollo de planes para la consecución de las metas deseadas.
- . Alienta a los estudiantes a progresar y auto-monitorear la consecución de las metas de aprendizaje.
- . Proporciona ejemplos de metas de aprendizaje, incluyendo, cuando resulte pertinente, los criterios o rúbricas que se utilizarán para calificar el trabajo del estudiante.
- . Genera una evaluación frecuente entre pares, la autoevaluación y la integración de la evaluación dentro de las actividades de aprendizaje (co evaluación)

. Incluye retroalimentación que es concreta y oportuna, y en relación con los aprendizajes, proporcionando oportunidades para que el estudiante revise y mejore los productos de su trabajo y su comprensión.

. Promueve la meta cognición y la reflexión de los estudiantes sobre su trabajo.

Una evaluación que permita:

-verificar las transformaciones generadas en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, consolidándose como un proceso formativo, integral y dialógico de seguimiento y retroalimentación del avance de los estudiantes y los profesores más allá de los resultados obtenidos.

-Definir el ámbito institucional, que permita identificar la población con la cual se va a trabajar y valorar sus necesidades, identificando las posibilidades para satisfacerla.

- Diagnosticar los problemas que subyacen en las mismas y juzgar si las metas propuestas son lo suficientemente coherentes con las necesidades establecidas. En esta, la evaluación surge y se acomoda a partir del contexto, sus necesidades y relaciones desde una perspectiva holística que adopta diversas posibilidades, es así como bajo esta perspectiva la realidad está dada y se asume tal cual está configurada, no se intenta cambiar sino por el contrario lo que se intenta es descubrirla y documentarla a partir de los hechos y problemas más relevantes que suceden en ella.

-Permita recopilar descripciones y juicios acerca de los procesos, para relacionarlos con las metas planteadas y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y la etapa de ejecución. Esto, con la intención de poder valorar, interpretar y juzgar los alcances de la propuesta, para recoger información que permita analizar si las metas propuestas han sido logrados o no, con el fin de tomar decisiones de mejoramiento.

Para llegar a la evaluación formativa:

El primer paso para darle lugar y sentido a la evaluación formativa es plantear a dónde quiere que lleguen sus estudiantes teniendo como insumos: El Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se describe el perfil del estudiante. La planeación de área y de aula en relación con los aprendizajes.

-Algunas preguntas y orientaciones con respecto al proceso descrito que pueden apoyar la reflexión y transformación de las prácticas evaluativas de los profesores.

Condición para iniciar la reflexión en torno a las prácticas de Evaluación:

a-¿Qué estudiante propone formar la Institución educativa en el marco del Proyecto Educativo Institucional? ¿Existen metas de aprendizaje claras, realizables y medibles para sus estudiantes? ¿Cree que los estudiantes pueden lograr esas metas de aprendizaje? ¿Se ha preguntado por las evidencias de aprendizaje que espera de los estudiantes a partir de las cuales podrá establecer el nivel de comprensión y desempeño? ¿Cuenta con un instrumento que le permita registrar sus observaciones? ¿Utiliza la información de la evaluación de sus estudiantes para enriquecer su práctica pedagógica? ¿Comparte la información de los aprendizajes con los miembros de la comunidad educativa? En la institución , ¿se toman decisiones sobre las prácticas de aula y la actualización de planes de área y aula, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación interna?

b- La evaluación Formativa, implica dos componentes: el uso pedagógico de los resultados y el seguimiento al aprendizaje.

c-Tomar decisiones informadas a partir de la comprensión y el análisis de la información de los resultados. Dicha toma de decisiones pretende redundar en acciones de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes. Este incluye las siguientes acciones:

- Crear estrategias de apoyo diferenciado: generar nuevas herramientas, procedimientos y planes de apoyo para los estudiantes.
- Reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza y la práctica pedagógica.

- Valorar los resultados: usar la información para la mejora en todos los niveles: institucional y aula.

- Realimentar los procesos de los estudiantes

d-El seguimiento al aprendizaje, es mediante el cual se establece un mecanismo para recoger y registrar la información sobre lo que los estudiantes están aprendiendo, analizarla e identificar fácilmente los aspectos a tener en cuenta en la práctica pedagógica del profesor:

-Recoger la información de los aprendizajes de los estudiantes. Se refiere a recolectar la información generada a partir del uso de cualquier actividad, experiencia, instrumento, acción, etc., que pretenda valorar o entender lo aprendido por el estudiante a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Registrar lo logrado por los estudiantes en las diferentes experiencias evaluativas o los instrumentos utilizados en todas las experiencias que suceden durante las clases. Para esto, es importante que se cuente con mecanismos que permitan organizar la información de la evaluación y encontrar fácilmente tendencias en los procesos de los estudiantes y los grupos.

-Analizar lo realizado por los estudiantes a la luz de lo desarrollado en las experiencias de aprendizaje (a través de determinadas propuestas didácticas) y del ritmo o nivel de aprendizaje propio de cada estudiante.

-Durante el seguimiento y gracias a la información recabada, registrada y organizada, se hace importante, posibilitar el diagnóstico sistemático, constante y claro de cómo están aprendiendo los estudiantes y cómo se les puede potenciar. Se puede comparar lo alcanzado por el estudiante con su desempeño en diferentes experiencias valorativas o las de los demás, para reflexionar si existen tendencias, similitudes o diferencias en sus procesos.

-Hacer partícipe al padre de familia en este proceso de acompañamiento y apoyo familiar, ya que es indiscutible su presencia para lograr mejores aprendizajes.



Capítulo IV. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACION Y CONCLUSIONES

4.1 Prospectiva de la Investigación

Se reconoce, el valor de la crítica educativa realizada a las prácticas evaluativas de los profesores, y su relación con los resultados de las pruebas saber (3° y 5°), como el primer paso para comprender los aspectos que caracterizan este tipo de relación, y el uso que se hace de los resultados de las pruebas Saber, siendo necesario profundizar mediante investigaciones posteriores en otros cursos e instituciones educativas, que permitan develar otros rasgos característicos de la evaluación, con el propósito de proponer acciones de mejora, que dinamicen y humanicen la evaluación que llevan a cabo los profesores.

Es importante que la escuela, como centro del proceso pedagógico recobre el verdadero sentido del concepto de calidad en la educación, alejándose de visiones en las que sólo se le atribuye factores de eficiencia y eficacia, los cuales obedecen a una ideología de orden económico y empresarial, entendiendo que la calidad educativa en términos de eficacia, eficiencia, productividad y competitividad es caer en las trampas de la calidad (Santos Guerra, 1999) y en las que con tristeza se ve, que se da un énfasis extremista a los resultados de pruebas estandarizadas, descuidando otros indicadores importantes de la calidad de la educación.

Resulta vital, el papel de los profesores como intelectuales de la educación, que pueden aportar a la configuración de la calidad desde una visión distinta, pues definir la calidad de un sistema educativo, implicaría tener en cuenta lo que ellos tienen que decir acerca de las características de su escuela o colegio, considerando no solo el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, sino las condiciones sociales y culturales del contexto en el

que viven los estudiantes, las posibilidades de acceso a bienes simbólicos, el capital cultural que poseen, la disponibilidad de recursos didácticos en la institución así como las condiciones a nivel de infraestructura de los colegios.

Al profesor, le queda la tarea urgente, de conocer a profundidad las políticas educativas que está implementando el gobierno, pues esto le da la posibilidad de tomar postura de manera objetiva y apoyarlas, o ser opositor de las mismas, pero basado en argumentos sólidos, que puedan hacer eco en sus instituciones educativas y apoyados en la autonomía institucional construyan propuestas que hagan frente en línea o en oposición a las mismas.

Las instituciones educativas aunque tengan en cuenta que las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales, son sólo un referente de calidad educativa, pero no el único, esto conlleva a entender, que la infraestructura, el clima escolar, los materiales y recursos educativos, las condiciones físicas y emocionales de maestros y estudiantes, etc. También hacen parte de los referentes que miden la calidad educativa.

La decisión de diseñar pruebas institucionales “tipo ICFES” donde el propósito es entrenar a los estudiantes, para que logren obtener buenos resultados resulta ser un desacierto, esto debido a que el sentido formativo de la evaluación, se pierde y además porque los maestros no son expertos en la construcción de pruebas estandarizadas. Su formación disciplinar no tiene que ver con la psicometría.

En éste marco, desde la perspectiva crítica es indispensable involucrar a los maestros de manera activa en la actualización del Sistema Institucional de Evaluación, haciendo uso de la autonomía institucional conferida, mediante un trabajo colegiado que favorezca el diálogo sobre la evaluación de los estudiantes, desde concepciones pedagógicas, que permita la reflexión sobre la concepción de evaluación, el valor del conocimiento que se evalúa, la concepción de estudiante y el

uso de los resultados de la evaluación, que les permita a los maestros actuar en coherencia con sus ideas y los documentos prescritos.

Acciones, que posicionen la evaluación en el aula como herramienta de aprendizaje, superando su simplificación al examen o a la calificación, y se resignifique como instrumento de reflexión, por parte del profesor, que le permita el perfeccionamiento de las metodologías, estrategias e instrumentos que pone en práctica, para la tarea de enseñar y evaluar, al mismo tiempo que tiene en cuenta los aspectos éticos y estéticos en los procesos de formación. En cuanto a los estudiantes, replantear la evaluación desde una perspectiva formativa, les permite el consenso sobre los criterios de la evaluación, el reconocimiento del error como elemento de aprendizaje, la apropiación de los aprendizajes, la participación en procesos de autoevaluación y co evaluación, que los involucran en su formación, al mismo tiempo que se forman en valores de tolerancia, escucha, diálogo y consenso.

4.2 Conclusiones

Desde el análisis de la información desarrollado en la presente investigación, y a partir de la crítica educativa, proceso que ha permitido profundizar, en la comprensión acerca de las relaciones que existen entre las prácticas evaluativas de los profesores en el aula, y las pruebas SABER (3° y 5°), se construyen las presentes conclusiones que dejan ver consideraciones acerca de las dificultades, los retos y las posibilidades de las pruebas SABER (3° y 5°) desde la perspectiva de la evaluación formativa. Con la intención de aportar al mejoramiento de las prácticas evaluativas de los profesores, desde la formulación de unos lineamientos pedagógicos, que dinamicen la evaluación de los estudiantes, a la luz de planteamientos críticos y formativos. Y del uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber.

Es posible, que se necesite llegar a que la evaluación sea comprendida, como proceso que favorece el conocimiento y la reflexión por lo cual “conviene reencontrar su sentido educativo y reconducir las prácticas y sobre todo cambiar los usos que de ella se hacen.” (Álvarez, 2004, p. 61).

Sin embargo, no es fácil, cambiar o transformar la connotación que hasta hoy tiene la evaluación, para todos los estamentos de la educación. No deja de ser preocupante la gran incidencia de los mercados y políticas internacionales, puesto que, la tan mencionada autonomía depende en gran medida de sus decisiones. Esto, lleva a concluir que la planificación de la evaluación, modifica el rol del profesor en el aula de clase, pues aporta a la toma de conciencia sobre su lugar en el proceso de formación; no solo mediante la conceptualización; también

mediante la puesta en práctica de estos postulados, para convertir a la evaluación en una experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, aunque también los profesores consideran que la calidad educativa, no solo se mide con una prueba estandarizada, y proponen tener presentes los contextos. Aunque las pruebas se orientan más según ellos a difundir resultados como mecanismo de rendición de cuentas, se preocupan por mejorar año tras año en las pruebas.

El análisis teórico y los resultados prácticos, muestran como los profesores, consideran que la evaluación está íntimamente ligada a los procesos pedagógicos y didácticos, se resalta como las pruebas Saber, pueden ser un complemento, a ser tenido en cuenta, para fortalecer sus prácticas evaluativas, en lugar de estar en función de sus resultados o reduciéndose técnicamente a ella, haciendo de su práctica pedagógica una labor vacía y sin sentido formativo.

Es de resaltar, que si los profesores empoderan desde el punto de vista pedagógico, la evaluación formativa y diseñan desde allí una estrategia para sus prácticas en el aula, entonces las pruebas saber no son un problema; sino una oportunidad para retomar algunos elementos de las pruebas estandarizadas, y propiciar un espacio de reflexión frente a estas.

En suma: la investigación muestra que una consideración distinta de la evaluación, permite articularla a procesos pedagógicos en cuyo caso, la Prueba Saber pueden ser utilizada como un elemento más, pero no el único, de la evaluación en el aula, ni de la calidad educativa.

La evaluación, es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación. El uso pedagógico de los resultados MEN (2017) orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y

los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

Es apremiante, tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación, y el lugar que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida así desde esta perspectiva como fuente y garantía de aprendizaje, se convierte en la garantía de los procesos de formación. La dinamización de las prácticas evaluativas de los maestros desde su propia voz requiere de espacios que potencien el diálogo pedagógico frente a la evaluación de los estudiantes, que involucre el análisis de las políticas educativas, los documentos institucionales, para favorecer la construcción de cambios en coherencia con la realidad del aula. Como lo afirman Pérez & Gimeno (1992) “en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta,” (p. 7). Por lo cual, se requiere de una mirada crítica frente a los postulados que orientan la evaluación desde la normatividad vigente en evaluación.

Frente a las políticas educativas, se puede afirmar que los maestros desconocen las intenciones políticas y sociales de la normatividad vigente, y la apropian como algo “dado” que exige su cumplimiento sin ser analizado de manera crítica, lo cual es un obstáculo para develar sus intencionalidades y repercusiones en las instituciones educativas, en el quehacer del maestro, y en el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior, en cuanto la normatividad vigente asociada a la evaluación de los estudiantes no es un elemento central de debate pedagógico a nivel institucional, por cuanto la evaluación es reducida a una práctica de orden técnico instrumental que tiene como propósito la comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, en esta medida se desconoce la evaluación como

elemento central para la toma de decisiones a nivel político y económico, que genera cambios institucionales a nivel curricular, metodológico y didáctico.

En este contexto, es pertinente generar a nivel institucional espacios de reflexión pedagógica, para analizar por un lado, las actuales políticas educativas asociadas a la evaluación estandarizada, develar sus intencionalidades y sus implicaciones en las instituciones educativas, por otro lado, comprender el sentido de las prácticas evaluativas de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes, con el propósito de plantear estrategias que den cuenta del uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber, desde principios pedagógicos que permitan relacionar la política educativa con la realidad escolar y las necesidades de la comunidad.

REFERENCIAS

- Apple, Michael, (1993) Reseña sobre el libro de Michael W. Apple, Educar “como Dios manda” Mercados, niveles, religión y desigualdad, Barcelona, Paidós, 2002 (Temas de Educación).
- Apple, Michael, (1996) Política Cultural y Educación. Madrid: Editorial Morata.
- Apple, Michael, (2001) Modelos curriculares. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez, J. M (1995) Metodología de la investigación. Revista Opciones Pedagógicas.
- Álvarez, J. M (2000) Pensar la evaluación como recurso para el aprendizaje. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez, J. M (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez, J.M. (2003) La Evaluación Educativa en una perspectiva crítica. Revista Opciones Pedagógicas.
- Álvarez, J.M (2007).La Evaluación a Examen. Ensayos críticos. Buenos Aires, cuadernos de pedagogía.
- Álvarez, J. M (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En G. Sacristán, Educar por competencias. *¿Qué hay de nuevo?* (p. 206-232). Madrid: Morata.
- Álvarez, J. M (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI (p. 139-158). Madrid: Graó.

Anijovich, R (2010) Evaluar para aprender-FCEN.UNCUYO.edu.ar

Anijovich, R (2011) Estrategias e instrumentos de Evaluación. (P. 25-35) Segunda edición
ELECTRÓNICA, 2013 D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2013, Argentina 28,
Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F. ISBN: 978-607-467-288-6

Bustamante, G., & Díaz, (2013) L. (s.f.). Políticas educativas y "evaluación de la calidad".
Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce_38-39_07pres.pdf
Colombia, Pedagogía Y Saberes ISSN: 0121-2494, vol: 8 fasc: N/A (p: 13 -20)

Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento
escolar. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Ballén, J.E (2010) "Currículo y evaluación en el marco del decreto 1290 de 2009: ¿políticas
o pedagogía?". En: Colombia Praxis & Saber ISSN: 2216-0159 Ed: Impresiones Y
Publicaciones Uptc v.1 fasc.1 p.117 – 149.

Díaz Ballén, J.E (2013). Ponencia "Construyendo nuevos sentidos de la evaluación formativa:
¿La estandarización del conocimiento o hacia la formación de sujetos autónomos o críticos?
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Díaz Ballén, J. E (2014). Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: La
autoevaluación en la formación de sujetos autónomos y críticos. Medellín: Congreso
Internacional de Evaluación del aprendizaje de Educación Superior: Formación y
experiencias.

Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos* (37), 3-15.

Díaz Barriga, Á. (2004) *Estrategias para el aprendizaje significativo*. Investigación y desarrollo ILCE.

Díaz Barriga, Á. (2007) *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula* *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, 2011, pp. 3-24. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.jpg, México.

Díaz Barriga, Á. (2009). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Unimar*, (págs. 67-86)

Díaz Borbón (2005) *Currículo y Evaluación Críticos* (p.23)

Díaz, R. (2004) *Políticas Educativas y Evaluación en la era Neoliberal*. Revista: *Opciones Pedagógicas*. N° 29 y 30. Universidad Francisco José de Caldas. 28-29

Díez, E. J. (2004) *Globalización y educación crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 34

Eurydice (2002). *Competencias clave*. Obtenido de [http://www.gobierno de canarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave\(EURIDYCE\).pdf](http://www.gobierno de canarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave(EURIDYCE).pdf)

Eisner, E.W (1990) *La crítica sin alternativas*. Artículo revista dialnet.unirioja.es

Eisner, E.W (1994) *El valor del arte en el proceso educativo*. Reencuentro Universidad autónoma metropolitana unidad Xochimilco.Mexico.

Eisner, E.W (1998) El ojo Ilustrado. *Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (1a edición ed.). España: Paidós. 19,43-64-145-219-226-232

Escudero, e.t (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*.

Estévez, (1997) *Calidad Educativa: más que resultados en Pruebas Estandarizadas*.

Estrada Álvarez (2003) *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*
Bogotá: Universidad Nacional.

Ferrer, G., & Arregui, P. (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. Obtenido de <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebasinternacionalesaprendizaje>arreguiferrer.pd
Förster, C., & Rojas.

Ferrer y Arregui, (2003), *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 47

Ferrer y Arregui (2006) *La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica*. En *contexto revista de investigación*.

Ferrer, 2006, Murillo, 2008, pp. 31-46). *Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina*.

Freire, P. (1971) *La concientización de Paulo Freire* 36.

Freire, P. (1973) *Una educación para la liberación*. Madrid, Ed. Atenas, 1973, pp. 10

Freire, P. (1997) *pedagogía del oprimido*. Paidós. 26-29 -64-87

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

Freire, P. (2005). *La educación transformadora*. *Revista Venezolana de educación*.

Gamma, L. A. (2013). La Evaluación y los estándares en la Educación Básica y Media: problemas, aportes y desafíos. Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Gimeno Sacristán, J. (1992) El curriculum: Una reflexión sobre la practica. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1990) Pedagogía Socio-Critica 46

Giroux, H. (2003) La pedagogía critica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren: su pertenencia en el contexto de Colombia y America Latina. Revista espacios educativos.

Grupo Evaluando_nos Universidad Pedagógica Nacional (2014), 36 – 37

Guba, E y Lincoln, Y. (1990) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Dialnet.unirioja.es

ICFES (2007), Modelo basado en Evidencias.

(Habermas, 1990, p.179, Pérez Gómez, 23 y (Gimeno, 1983,32) El pensamiento Crítico en la teoría educativa. "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 14

ICFES (2009) <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11>

ICFES. (2014-2015). Alineación del examen SABER 11°. Bogotá. Recuperado de <file:///C:/Users/M/Downloads/Alineacion%20examen%20Saber%2016.pdf>

ICFES. (24 de Abril de 2016). *Presentación de exámenes. ¿Cómo se elaboran las pruebas?*

Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>.

ICFES. (2015). *Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Comparativo de resultados 2015-2018*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

ICFES. (2015-2017). *Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones Muestral y censal 2015*. Bogotá: ICFES.

ICFES Interactivo. Presentación de resultados

https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.html

Jurado Valencia, F. (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* (Primera ed.). Bogotá D.C, Colombia: centro Editorial, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Laval, 2004, p. 60. *La escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Título original: *L'école n'est pas une entreprise* Publicado en francés, en 2003, por Editions La Découverte, París.

La Cepal-Unesco. (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal-Unesco.

Maclaren (1984) Reflexión de la teoría crítica. *Revista Espacios*.

Maldonado, C. (2003) Complejidad de los sistemas Sociales.36, 146-157

Martinez Rizo, (2008) La evaluación formativa del aprendizaje en el aula. Aguas calientes Ags Mexico. Revista mexicana de investigación educativa.

Ministerio de Educación Nacional Lineamientos Curriculares-1998

MEN (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes van a aprender y saber hacer con lo que aprenden. 12-18

Merani (1997) Pensamiento pedagógico a través del análisis de cinco de sus textos. México.

Ministerio de Educación Nacional (2008) Guía para el Mejoramiento Institucional 15-32

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 0325 "Por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones". Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación (2016) Cultura del Mejoramiento en las Instituciones Educativas.

Ministerio de Educación Nacional (2017) La evaluación Formativa y sus componentes para la Construcción de una cultura del mejoramiento

Monedero, M, (1993) Bases Teóricas de la Evaluación Educativa. 32

Montoya, Perusia & Vera Mohorade, 2001, Evaluación de la Calidad Educativa p.336

Niño Zafra, L. (1996). La Evaluación: ¿Instrumento de poder o de Acción Cultural,

- Niño Zafra, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Opciones Pedagógicas*, 27-42.
- Niño Zafra, L. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas*, 5, 6, 21,33-53.
- Niño Z. (2007) *Currículo y Evaluación Críticos*.
- Niño, L. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En L. Niño, *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (págs. 15-34). Bogotá: UPN.
- Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, 64- 37-64
- Noriega, (1996) *Nuevo modelo de desarrollo y la política educativa y de su financiamiento*
- Noguera, C. (2003). Del currículo a la evaluación. En A. Martínez, C. Noguera, & J. Castro, *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia* 175-231. Bogotá: Magisterio.
- OCDE. (2005). La Definición y Selección de Competencias clave. Obtenido de DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2016) *Política Educativa para Colombia*.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista latinoamericana de psicología*.

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. (Primera edición ed.). Colombia: Gráficas Gilpor Ltda. 36-309

Pérez Álvarez (2005) I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Espacios de investigación y divulgación. 29, 30 y 31 de octubre de 2014 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina

Pérez Gómez, Á. (1992). Modelos contemporáneos de evaluación. En B. MacDonald, Á. Pérez & G.

Pérez Gómez, Á. (2014) La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Slideshare.

Pérez & Gimeno, (1992), El currículo una reflexión Crítica. Universidad La Gran Colombia. Quindío, Colombia 22-26-38

Popham, 2008, La Evaluación Formativa del Aprendizaje en el Aula. 3 Revista Mexicana de Investigación Educativa ISSN: 1405-6666 revista@comie.org.mx Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.

Prieto y Contreras, (2008) Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. Estudios pedagógicos (Valdivia) 45-48.

Perassi, Zulma (2008) La evaluación en educación: un campo de controversias. San Luis: Ediciones del proyecto y el laboratorio de alternativas.

Ralf, T. (1973), Principios Básicos del Currículo. Editorial troquel, S.A Buenos Aires.

Ravela (2001) Como presentan sus resultados los sistemas nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?. PREAL

Ravela (2008) Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Roman y Murillo (2008) El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Revista educación, Universidad de Costa Rica.

Roman y Murillo (2014) Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. Revista iberoamericana de investigación educativa.

Sacristán, (1993) La evaluación: su teoría y su práctica (págs. 11-38). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Sacristán, G. (1993). La evaluación en la enseñanza. En A. Pérez, B. MacDonald, & G. Sacristán, *La evaluación, su teoría y su práctica* (págs. 57-131). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Sadler (1989) La evaluación formativa en el aprendizaje del aula. Revista mexicana de investigación educativa.

Santos G, (1999) Las trampas de la calidad. Universidad de Málaga.

Santos, M. (2003) Díme como evalúas y te diré que clase de Profesional y de persona eres. Revista enfoques educacionales 5.

Santos, M. (2008) Educar para los valores y preparar para la vida. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Santos G, (2010) Una pretensión problemática: *Educación para los Valores y preparar para la Vida*.

Revista de educación España. P.11

Santos G (2010) Políticas Educativas en el marco de la Calidad Educativa. 76-79 Revista

Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica Costa Rica.

Shepard, (2006) La Evaluación Formativa del Aprendizaje en el Aula. Revista Mexicana de

Investigación Educativa ISSN: 1405-6666 revista@comie.org.mx Consejo Mexicano de

Investigación Educativa, A.C. México.

Suárez (2005), citado por Bernal (2011. p 110), Investigación Documental sobre calidad en la

educación.

Ravela, P. (2001) ¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas de evaluación educativa en

América Latina Documento de trabajo No22. Ravela, et al. (2008) Las Evaluaciones

Educativas que América Latina necesita. 8UNESCO (1996), *La educación encierra un*

tesoro, de la Comisión Internacional sobre La Educación para el Siglo XXI.

Ravela, P. (2004) Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa. 15 Instituto

Nacional para la Evaluación de la Educación en México.

Ravela et al. (2008) Como presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Educación. 8-12

Ravela, P. (2009). Desarrollo Humano, Evaluación y Educación Con Calidad y Pertinencia para

Todos. Congreso Internacional Bogotá, Octubre 1 y 2 de 2009. Conferencia *evaluaciones*

externas, evaluación en el aula y calidad educativa en américa latina. 1 Versión Preliminar.

Sadler, (1989) *La Evaluación Formativa del Aprendizaje en el Aula*. D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F. Distrito Federal, México.

Scriven, (1967), *El modelo de Evaluación de Scriven*. Colección Temas de Educación. Barcelona: Paidós.

Shepard, (2006), *La Evaluación en el Aula*. Capítulo 17 de la obra *Educational Measurement* (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. 2006 pp. 623-646.

Taba (1993) *la evaluación en el proceso de aprendizaje* 23

Tamayo, V. (2004) "La Calidad de la Educación". En: Colombia Apuntes Del Cenes ISSN: 0120-3053 Ed: Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia Uptc v.27 fasc. p.123 – 136.

Tamayo, V.(2010) *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (Primera ed., pág. 150). Bogotá D.C, Colombia: Xpress Estudio gráfico y digital S.A.

Tiana Ferrer, (2000), *Evaluar las Evaluaciones*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO 34

Tiana Ferrer (2003) *Evaluación y cambios de los sistemas educativos*. Revista Iberoamericana de educación.

Tiana Ferrer (2006) *La evaluación de la calidad de la educación*. Revista Iberoamericana de educación.

Tiana Ferrer (2007), *La evaluación de los sistemas Educativos*. 38 Revista Iberoamericana de educación.

UNESCO (2008) La educación inclusiva: El camino hacia el futuro: unesdoc.unesco.org

UNESCO (2015) La Educación para todos. Logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (Primera edición. ed.). Barcelona, España: Gedisa, S.A.37-93

Vásquez (2003), Estrategias de Enseñanza. 18 Investigación educativa; Estrategias educativas; Didáctica; Educación; Docencia; Enseñanza; Integración escolar; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.

Woessmann (2007) Política Educativa y calidad de la Educación. Informe Contraloría Delegada para el Sector Social- Julio 15 de 2014

Wolff y Vélez, (1991), Proyecto principal de Educación en América Latina. Boletín No-27.

LISTA DE TABLAS**Tabla No. 1. Categorías y subcategorías de Análisis.****Tabla No-2 Categorías para el cuestionario mixto**

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Pregunta 1

Gráfica 2. Pregunta 2

Gráfica 3. Pregunta 3

Gráfica 4. Pregunta 4

Gráfica 5. Pregunta 5

Gráfica 6. Pregunta 6

Gráfica 7. Pregunta 7

Gráfica 8. Pregunta 8

Gráfica 9. Pregunta 9

Gráfica 10. Pregunta 10

Gráfica 11. Pregunta 11

Gráfica 12. Pregunta 12

Gráfica 13. Pregunta 13

Lista de anexos

(En PDF los documentos aplicados y desarrollados)

Anexo 1. Cuestionario Mixto a Docentes

Anexo 2. Documento Orientador grupo de Discusión 1

Anexo 3. Documento orientador grupo de discusión 2

Anexo 4. Documento Acta del Consejo Académico

Anexo 5. Documento: Plan de mejoramiento Pruebas Saber 2019
