

**Las pruebas externas como estrategia de medición y la evaluación escolar:
Una mirada desde las voces de los maestros.**

Yissel Catherine Hernández Pérez

Código: 2020187517

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

**Departamento De Posgrado Maestría En Educación Énfasis En Evaluación y
Gestión Educativa**

Las pruebas externas como estrategia de medición y la evaluación escolar: Una mirada desde las voces de los maestros.

Yissel Catherine Hernández Pérez

Código: 2020187517

Presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Director de Tesis
José Emilio Díaz Ballén

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Posgrado
Maestría en Educación Énfasis Y Gestión Educativa
Bogotá 2023

Tabla De Contenido

Capítulo I.....	1
Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Capítulo II.....	6
LA CALIDAD Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY) EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	6
Introducción	6
2.1 La <i>calidad de la Educación</i> desde la perspectiva de la globalización.....	7
2.2 Rendición de Cuentas (<i>accountability</i>) en el marco de la ideología del proyecto educativo neoliberal	12
2.3 Políticas de evaluación educacional y rendición de Cuentas (<i>accountability</i>) en América Latina	16
Capítulo III.....	23
3 EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN ESCOLAR: DEL ENFOQUE DE CONTROL A LA PERSPECTIVA	
FORMATIVA	23
Introducción	23
3.1 De los objetivos a las competencias en educación en la evaluación escolar.....	24
3.2 Perspectiva y modelos de la evaluación educativa.....	29
3.2.1 Evaluación desde el paradigma cuantitativo: la perspectiva sumativa de la evaluación	31
3.3 Evaluación formativa, emancipadora y crítica en el aula, desde el enfoque social.....	34
Capítulo IV	39
4 DISPOSITIVOS DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY) EN EL SISTEMA NACIONAL DE	
EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA.....	39
Introducción	39
4.1 Contextualización del sistema de Educación Básica primaria y secundaria	40
4.2 Sistema Nacional De Evaluación y Dispositivos para la Rendición de Cuentas (<i>Accountability</i> Escolar).....	45
4.3 Rasgos de la evaluación educativa, en la perspectiva formativa y crítica.	51
4.3.1 Relaciones y posibilidades entre la evaluación de medición y la práctica evaluativa en el aula.	54
Capítulo V	58
5 DISEÑO DE INDAGACIÓN CUALITATIVA	58

5.1	Posicionamientos epistemológicos	58
5.2	De la perspectiva de la crítica educativa (Elliot Eisner).....	61
5.3	Estudio Exploratorio como estrategia de investigación.....	64
5.4	Caracterización de la población participante.....	65
5.5	Fases de intervención en la recolección de información	66
5.6	Técnicas de análisis de la información recogida y corroboración estructural, desde la <i>Crítica Educativa</i>	70
5.7	Presentación y discusión de Hallazgos.....	72
5.8	Tematización General y Corroboración Estructural de la Investigación	123
Capítulo VI	.....	134
CONCLUSIONES	.....	134
PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	.....	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	.....	140
ANEXOS	.....	148

Lista de tablas

Tabla 1. Clasificación de los establecimientos educativos según en ISCE.....	47
Tabla 2. Fases de intervención para la recolección de la información	70
Tabla 3. Codificación para el análisis de las prácticas de evaluación	75
Tabla 4. Criterios para en análisis documental de las prácticas de evaluación.....	76
Tabla 5. Resultados de pruebas 5° de año 2020. Fuente Institución educativa.....	80
Tabla 6. Matriz de triangulación de instrumentos.....	125

Lista de figuras

Figura 1. Términos utilizados para definir Accountability.....	13
Figura 2. Niveles educativos. Básica primaria.....	41
Figura 3. Caracterización de la población participante.....	66
Figura 4. Evaluación cuaderno ML3.....	77
Figura 5. Evaluación cuaderno ML3.....	77
Figura 6. Evaluación cuaderno MM3.....	78
Figura 7. Evaluación cuaderno MM3.....	78
Figura 8. Resultado pregunta 1. Cuestionario Mixto.....	86
Figura 9. Resultado pregunta 2. Cuestionario Mixto.....	89
Figura 10. Resultado pregunta 3. Cuestionario Mixto.....	91
Figura 11. Resultado pregunta 4. Cuestionario Mixto.....	93
Figura 12. Resultado pregunta 5. Cuestionario Mixto.....	95
Figura 13. Resultado pregunta 6. Cuestionario Mixto.....	98
Figura 14. Resultado pregunta 7. Cuestionario Mixto.....	100
Figura 15. Resultado pregunta 8. Cuestionario Mixto.....	102
Figura 16. Resultado pregunta 9. Cuestionario Mixto.....	105
Figura 17. Resultado pregunta 11. Cuestionario Mixto.....	109
Figura 18. Resultado pregunta 12. Cuestionario Mixto.....	111
Figura 19. Resultado pregunta 14. Cuestionario Mixto.....	116

Capítulo I

Introducción

Planteamiento del problema

La presente investigación adscrita en el departamento de posgrados en la maestría de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se inscribe en el énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, en el Grupo de Investigación Evaluándo_nos, en línea con el interés por comprender las tendencias y prácticas de evaluación de los maestros. De acuerdo con lo anterior, el proyecto se desarrolla en una institución educativa de carácter privado, ubicada en el municipio de Facatativá, que plantea un modelo pedagógico constructivista, con enfoque de aprendizaje significativo y metodología por proyectos.

Adicionalmente, se propone una evaluación formativa y numérica, vinculando la aplicación de pruebas tipos *test*, a través de la contratación de un evaluador externo, de modo que los estudiantes de los grados 3° a 11° se preparen para las presentación de las Pruebas Saber. Las pruebas de evaluador externo aplicadas en la institución tenían un valor del 20% en el año 2020, en la nota final de cada periodo académico; en el 2021 la aplicación de estas pruebas se suspendió debido al confinamiento; en el 2022 se retoma nuevamente, aunque no cuenta con una asignación de porcentaje en las calificaciones; y en el 2023 se da un valor calificativo del 15% en la valoración final de cada período.

Con lo anterior, se visibiliza que la práctica evaluativa en el aula y las pruebas estandarizadas tienen una relación en torno a la rendición de cuentas (*Accountability* escolar), que evidencia un acercamiento al objeto de estudio, logrando permear las esferas de la praxis con temas como: la responsabilización, el entrenamiento para la presentación de pruebas o competitividad, la calidad educativa, las políticas educativas y de evaluación o las pruebas estandarizadas. Al respecto, Backhoff y Contreras (2014) mencionan que “El uso que se le dan a las evaluaciones estandarizadas, que se centran en la rendición de cuentas, tienden a responsabilizar a las escuelas y a los maestros de los resultados de los estudiantes” (p.1281), por lo que se se trata de

reconocer las realidades que permean a los sujetos para así poder comprender acciones que lleven un proceso reflexivo (Habermas ,1965), en este caso, con relación a la evaluación, desde una práctica moral y política en la práctica educativa.

De modo que, al reconocer las prácticas de evaluación de los maestros en relación con la aplicación de prueba tipo *test* como preparación para las pruebas estandarizadas Saber, además de los aspectos mencionados previamente, se reconocen las voces de los maestros desde su experticia y experiencia, que desde lo ontológico posibiliten conocer el objeto de estudio. En tal sentido, se considera importante el comprender las acciones que se llevan a cabo en el aula con relación a la evaluación, desde la interpretación y reconocimiento de las realidades que se identifican, a partir de la recolección y análisis de información cualitativa en torno a las prácticas de evaluación en el aula.

De acuerdo con lo mencionado previamente, esta investigación se ubica en el paradigma constructivista, entendiendo que “El conocimiento se acumula sólo en un sentido relativo mediante la formación de construcciones cada vez más informadas y sofisticadas mediante un proceso hermenéutico/dialéctico” (Guba y Lincoln, p.23, 2002), teniendo en cuenta el objeto de estudio, se retoman los planteamientos de Giroux (2013), quien indica que “La pedagogía no es simplemente sobre la competencia o la enseñanza de conocimiento, habilidades y valores a los jóvenes, también está relacionada con la posibilidad de interpretación como un acto de intervención en el mundo” (p.20).

Por lo cual, involucra el pensar, no en un entrenamiento para la presentación de pruebas estandarizadas con la pretensión de un mejor *ranking* institucional, sino en la forma en que se pueda reflexionar sobre las prácticas que se llevan a cabo en el aula, debido a las lógicas de las políticas de evaluación que se proponen en la educación, que permean la práctica del maestros desde sus voces. Así mismo, Giroux (1998) afirma que “Debe hacerse un intento por analizar las escuelas no sólo como reproductoras de la sociedad dominante; ello implica investigar sus posibilidades de educar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos” (p. 82). Por

lo tanto, abordar la investigación desde la perspectiva de la pedagogía crítica hace posible la reflexión sobre los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula y el uso que se da a los resultados de las pruebas estandarizadas, la cuales son diseñadas e implementadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] desde el año 2009, mediante el artículo 12 ley 1324, denominadas Pruebas Saber.

Por ello, surge el cuestionamiento sobre **¿Cuáles y qué tipo de relaciones y posibilidades surgen entre la práctica evaluativa de los maestros en el aula y los resultados de las Pruebas Saber 3°- 5°, en una Institución Educativa de carácter privado?** En este sentido, la idea central del proyecto de investigación es caracterizar las relaciones y posibilidades entre la evaluación en el aula y las Pruebas Saber 3°.5° en Lenguaje y Matemáticas. Al respecto menciona Ravela (2009) “Para que las evaluaciones tengan un impacto positivo es preciso que los maestros las comprendan, se apropien de ellas e incorporen a su horizonte conceptual (...) nuevas formas de realizar sus propias evaluaciones” (p. 35). Lo anterior, resaltando la importancia de una apropiación y coherencia discursiva y práctica, promoviendo un aprendizaje de los estudiantes hacia un desarrollo humano y una evaluación emancipadora.

De acuerdo con ello, se considera importante poder identificar y analizar las políticas de evaluación de calidad y rendición de cuentas (*Accountability* escolar), en el marco internacional y nacional, en el contexto de la globalización neoliberal; interpretar las relaciones de los maestros con el uso pedagógico de los resultados de las Pruebas Saber en primaria y la práctica evaluativa en el aula; sistematizar e interpretar las políticas de evaluación de calidad con las prácticas de evaluación en el aula de los maestros; y fortalecer las prácticas de evaluación formativa, desde la perspectiva de las pedagogías críticas.

En concordancia con lo mencionado previamente, se realiza una revisión con relación a las *Políticas Públicas Educativas Asociadas con la Calidad y la Accountability escolar*, con la intención de obtener un acercamiento al concepto de calidad desde intereses económicos enmarcados en la globalización y estandarización, que conllevan a prácticas y discursos neoliberales, en los que la

rendición de cuentas (*Accountability*) es vinculada en la educación como estrategia de responsabilización y rendición de cuentas para el mejoramiento educativo, a partir de la aplicación de pruebas masivas y resultados cuantitativos.

En esta misma línea, la *Evaluación y Evaluación Escolar: Del enfoque de Control a la Perspectiva Formativa*, se retoma debido a los desarrollos de la evaluación desde los objetivos a las competencias, teniendo en cuenta los aportes o transformaciones que ha tenido la evaluación hasta la actualidad. Asimismo, se presentan algunas generalidades con relación a la evaluación desde el paradigma cuantitativo y cualitativo, sus ventajas y desventajas en el aula y, finalmente, los aportes y consideraciones para una evaluación formativa y crítica desde un enfoque social.

En suma, los *Dispositivos de la rendición de cuentas (Accountability Escolar) en la Educación Básica Primaria en Colombia*, pues dan cuenta de los planteamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] para la obtención de calidad de educación, a partir de la aplicación de las pruebas Saber en los grados 3° y 5°. Adicionalmente, se retoman los planes de estímulos y diversas propuestas que emergen de estas prácticas, proponiendo unos posibles principios de evaluación educativa, desde las pedagogías críticas, que surgen como posibilidades entre la evaluación de medición y las prácticas evaluativas en el aula.

En cuanto al *Diseño de Indagación Cualitativa*, se retoman los planteamientos de Eisner (1998) con la *crítica educativa*, los rasgos de indagación cualitativa y las dimensiones (descripción, interpretación, evaluación y tematización), teniendo en cuenta la importancia de la experiencia y el uso del lenguaje del investigador, para comunicar aquello que registra e interpreta en la indagación, logrando que el lector pueda experimentar aquello que se describe.

Por esta razón, el diseño metodológico que orienta el presente estudio exploratorio, en coherencia con la perspectiva epistemológica, opta por un diseño de indagación cualitativa desde el paradigma hermenéutico, apoyado en los planteamientos de Vasilachis (2006) con respecto a las etapas de investigación en

donde están presentes: la recolección de datos, la interpretación, el análisis y/o codificación para la construcción de conceptos y teorías y la exposición de los resultados. De acuerdo con lo anterior, se aclara que para la recolección de datos se tiene en cuenta el análisis documental sobre las prácticas evaluativas de los maestros, a través de cuadernos, guías periódicas y exámenes finales.

Adicionalmente, se aplicó un cuestionario mixto, contemplando tres categorías; Políticas de Evaluación y Rendición de Cuentas (*Accountability* Escolar), Pruebas Saber como Dispositivos de Medición de Competencias de los Estudiantes y La Evaluación Educativa en el Aula. En complemento, se realizó un Grupo de Discusión, el cual se diseña teniendo en cuenta los análisis obtenidos en el análisis documental de las prácticas evaluativas de los maestros y el cuestionario mixto.

En análisis de la información se realiza desde las cuatro dimensiones de crítica educativa planteadas por Eisner (1998) correspondientes a la Descripción, interpretación, evaluación y tematización. Se espera, con los resultados de esta investigación, fortalecer en la perspectiva de la evaluación, a través de las tematizaciones que surgen de los tres instrumentos y el contraste teórico abordado.

Capítulo II

LA CALIDAD Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY) EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas de educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de minorías, de la clase trabajadora, sino, más bien, organizar la educación con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos. (Díez, 2010, p: 36)

Introducción

Las reformas en la educación, adoptadas por distintos países latinoamericanos a finales del s. XX, en torno a las sugerencias realizadas por organismos internacionales como el Banco Mundial [BM], la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] o el Fondo Internacional Monetario [FMI], requieren, como menciona Díez (2010), de una mirada reflexiva y crítica frente a las acciones de privatización y recorte presupuestal que obedecen a unos intereses neoliberales, en los que se privilegia el crecimiento económico y la competitividad.

Como consecuencia, se insertan conceptos empresariales en el ámbito educativo como: *competencias, estandarización, calidad, eficiencia, eficacia*, entre otros, que, debido a la implementación de nuevas políticas educativas, reestructuran las dinámicas de enseñanza- aprendizaje en los establecimientos educativos. A su vez, se diseñan e implementan estrategias para la medición de la calidad, a través de pruebas masivas estandarizadas. Lo anterior, implica un cambio en las prácticas que se llevaban a cabo en el aula, en donde el entrenamiento para la presentación de pruebas masivas, responsabilización de procesos dirigido hacia quienes hacen parte de la comunidad educativa, la rendición de cuentas y la competitividad entre países y establecimientos educativo son los nuevos protagonistas.

Es decir, el mejoramiento educativo es visto desde la rendición de cuentas (*accountability*), y la calidad en la educación es resumida a indicadores que arrojan los resultados de pruebas masivas aplicadas en diferentes países, siendo las políticas de

evaluación estrategias a merced de unos intereses económicos y mercantilistas. Por lo tanto, el presente capítulo tiene como objetivo identificar y analizar las políticas de evaluación de calidad y rendición de cuentas (*accountability* escolar). De manera que, se han estructurado en 3 subcapítulos, así: El primero relacionado con las diferentes concepciones de calidad desde la perspectiva de la globalización, evidenciando intereses relacionados con el crecimiento económico, estandarización y políticas de educación; el segundo, relacionado con RdC (*accountability* escolar) y su relación con el proyecto educativo de calidad, y el tercer subcapítulo, aborda aspectos relacionados con *accountability* en América Latina y las políticas de evaluación educacional.

2.1 La *calidad de la Educación* desde la perspectiva de la globalización

Las políticas relacionadas con la *Calidad de la Educación*, cobran gran relevancia dentro de una mirada reflexiva y crítica, ello debido a que las reformas educativas evidenciadas a principios de los años 80 visibilizan un interés por la privatización y el recorte presupuestal por parte de los gobiernos, además de la introducción de términos provenientes del campo empresarial, que como menciona Díez (2010), obedecen a unos intereses del neoliberalismo con relación crecimiento económico y la globalización, a través de la estandarización y la hegemonía.

Así, el uso de términos como competencias, calidad o excelencia, se relacionan con posicionamientos ideológicos y culturales en los que los maestros, las familias, los estudiantes y toda la sociedad en general, son involucrados. A su vez, las reformas en las políticas educativas asociadas con la evaluación generan gran impacto y relevancia en la rendición de cuentas como posibilitadora en la toma de decisiones, acciones o reajustes en caso tal de que no se evidencien los resultados esperados.

De manera que, la aplicación de pruebas masivas estandarizadas en diferentes países de América Latina se convierte en un referente de *Calidad de la Educación* que se hace visible a través de los resultados que obtiene cada país. Al respecto, en Colombia, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [ODCE] (2016) relacionan la *Calidad de la Educación* con resultados de las Pruebas Saber, promoviendo un cuadro comparativo con estándares

internacionales en los que se refuerza la idea de competitividad. Ravela (2006) menciona que:

La “calidad” educativa es un concepto complejo que abarca múltiples dimensiones, la mayoría de las cuales no son contempladas en las evaluaciones estandarizadas (...) Una escuela – como una región o un sistema- puede no tener excelentes resultados en Lenguaje y Matemática pero ser excelente en cuanto al clima educativo y a la formación personal de sus estudiantes. Esto no significa que la escuela no deba lograr ciertos aprendizajes fundamentales en todos sus alumnos. Sí significa que no necesariamente debe ocupar los primeros lugares en un *ranking* para ser considerada una buena escuela (p. 170).

Así, el autor señala que pueden existir diversos indicadores de calidad que no se circunscriben únicamente en los resultados de pruebas estandarizadas, pues un único indicador no solo se restringe al ordenamiento de escuelas en cada país, sino que además de ello se confina a una lista de comparación entre diferentes países que, ignorando los problemas de la educación de cada contexto, repiten el discurso de mejorar la *Calidad de la Educación*, por medio de la aplicación de pruebas que, de acuerdo con Corte y Sánchez (2013), se reducen a aspectos cuantitativos para la elaboración de diagnósticos

De manera que, hablar de *Calidad de la educación* a partir de las políticas neoliberales, implica, según lo mencionado previamente, no solo una reducción cuantitativa y de índices con escala valorativa de los procesos educativos establecidos por una figura internacional, pues además se genera un desconocimiento de otros aspectos que van más allá del *Ranking* y que las pruebas no logran abordar como, por ejemplo: la deserción escolar, el desfinanciamiento, las brechas sociales y económicas de los estudiantes, las condiciones laborales de los maestros, la privatización, entre otros.

Adicionalmente, estas políticas influyen en la creación de instituciones o programas al interior de cada país, que se encargan de diseñar y/o aplicar pruebas masivas para la preparación y entrenamiento, con el objetivo de obtener mejores resultados en las pruebas internacionales, haciendo seguimiento a las instituciones educativas, que a su vez recae en el quehacer del maestro y por consiguiente en el aprendizaje de los estudiantes.

Ratificando lo anterior, Schleicher, A., a través del documento de la OCDE (2019), denominado *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias* menciona:

Gracias a nuestras mediciones y indicadores internacionales, los países pueden ver qué se puede hacer en materia educativa y fijar unas aspiraciones realistas acordes con los objetivos alcanzados por los líderes mundiales en educación. Las encuestas PISA ponen de relieve grandes diferencias en el progreso realizado por los distintos sistemas educativos a la hora de dotar a los alumnos con las competencias de pensamiento crítico y de resolución creativa de problemas (p.1)

Posterior a esta afirmación, se expresa que “La calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su profesorado” (OCDE, 2019, P.11) y aunque no se desconoce que los indicadores internacionales pueden brindar información a cada país sobre algunos aspectos que permean la educación, o que el profesorado efectivamente está involucrado en la *Calidad de la Educación*, tampoco se puede negar que la Rendición de Cuentas de estas pruebas generan una “proletarización del trabajo del profesor” Giroux (1997.p.61) en la que se limita al cumplimiento de funciones burocráticas, además de generar una competitividad entre los establecimientos educativos.

Delors (1996) en *La Educación Encierra un tesoro*, señala: “La comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones” (p.8). Sin embargo, en América Latina las políticas educativas se ven permeadas por intereses económicos de organismos como el Banco Mundial [BM], que de acuerdo con Bonal (2013), influyen “tanto en los procesos como en los objetivos de la política educativa” (p.4) debido a los préstamos condicionados que realizan a países como los latinoamericanos.

Lo anterior, conlleva a la implementación de estrategias de estandarización, en donde la supervisión, el control, “la rentabilidad, la propiedad privada, el interés individual, la libre competencia, se han convertido en los términos, no sólo del debate político, sino también del pensamiento y el lenguaje de la reflexión cotidiana” (Díez,

2010, p.35), privilegiando la competitividad y una lógica de mercado neoliberal en la educación. Así, los establecimientos educativos cambian de relación maestros/estudiantes a prestador de servicio/ cliente:

El esquema de razonamiento es simple: si los clientes pueden elegir, los centros que no ofrezcan “calidad” serán desechados (como supuestamente ocurre con los productos de un mercado que no se compran) y, o bien mejoran, o desaparecen. Además, este sistema de elección de centros se les vende a las familias con más dificultades como su oportunidad para acceder (Díez. 2010.p, 28)

Es decir, los establecimientos educativos se convierten en entidades al servicio de las necesidades que demanda la lógica del mercado. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], a través del periódico digital *Altablero*, menciona: “Los resultados de la evaluación por competencias son una herramienta esencial para trabajar en el mejoramiento de la calidad. Ofrecen un diagnóstico que sirve de guía para el diseño de políticas y Planes de Mejoramiento” (2006).

Lo anterior, reafirma que la definición de *Calidad en la Educación* es vista desde índices y aspectos cuantitativos, que pretenden orientar el diseño y la implementación de políticas educativas, bajo un comparativo entre países, a través del discurso de adquisición de competencias para la vida y/o laborales, pero que en la escuela repercute en dar importancia a la preparación para las pruebas y la consideración de algunas áreas como más fundamentales que otras, como mencionan Tamayo, Niño, Cardozo y Bejarano (2017):

el concepto de calidad se construye como resultado de las pruebas que a su vez son construidas según criterios genéricos de competencias en cada área evaluada, sea noción de calidad centrada en productos y no en procesos ni en insumos. Como el referente principal es la comparación internacional en capacidades para la vida y por su carácter masivo y externo, las pruebas seleccionaron aquellas áreas que se consideran fundamentales para ese propósito (ciencias, matemáticas, lectura crítica, sociales e inglés) quedaron por fuera educación física, artística, ética y valores humanos y educación religiosa. (p.44)

Por supuesto, no se trata de pretender que áreas como artística o valores humanos sean evaluadas al igual que la matemática o lenguaje, pero invita a cuestionar sobre ¿Cómo es posible evaluar la adquisición de competencias para la vida, a través de las pruebas estandarizadas? ¿Cómo y cuáles son los aspectos que

se consideran en relación *Calidad en la Educación*, por los maestros y administrativos? ¿Cuál es la percepción que tienen los establecimientos educativos sobre las áreas que no son evaluadas? ¿De qué manera se contempla la evaluación formativa en las políticas educativas? Claramente hablar sobre *Calidad en la Educación* implica comprender que su definición puede variar, de acuerdo con los intereses de quienes intervienen, como en los contextos presentes:

Los propósitos de calidad educativa varían en consonancia con los cambios sociales y personales, que son acelerados y constantes. Por todo ello, hay que plantearse un modelo de evaluación que, en todo momento, favorezca la visión de imágenes cambiantes y polifacéticas que pongan de manifiesto la compleja realidad de la acción educativa. (Casanova, 2004)

El anterior postulado, reafirma la importancia de pensar en la evaluación, no solo desde la estandarización y adquisición de competencias medidas a través de resultados de pruebas masivas, pues es claro que constantemente existirán cambios en torno a la percepción de calidad. De manera que, contemplar las realidades implica considerar una evaluación dinámica y comprometida. De acuerdo con ello, Popham (1999) menciona:

Afirmar que puntajes bajos o altos en las pruebas son resultado de la calidad de la enseñanza es ilógico porque el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de logros está fuertemente influenciado por tres factores (...) lo que se enseña en la escuela, la capacidad intelectual innata del estudiante y el aprendizaje del estudiante fuera de la escuela.” (p.6-8)

Es decir, aunque aparentemente las pruebas evalúan aquello que se ve en ciertas áreas, los ítems siguientes influyen de manera primordial, por ejemplo, se desconoce que los estudiantes pueden tener mayor desempeño en unos campos y en otros no tanto, por lo que reducir su capacidad intelectual a los resultados de las pruebas desconoce el potencial que tienen en otros espacios académicos o disciplinas y, por otro lado, aunque los aprendizajes fuera de la escuela son valiosos y significativos, no todos los estudiantes cuentan con los mismos recursos, ambientes y estímulos, en tanto se enfrentan a diversas realidades sociales, económicas y emocionales.

Ahora bien, aunque el MEN (2015), a través de la definición del programa de competencias ciudadanas señala que “Lograr una educación de calidad significa

formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz” (párr. 1) es claro que, se presenta una dicotomía entre el discurso que pueda impartirse y las prácticas de evaluación. Con lo anterior, las pruebas estandarizadas, que en Colombia son las Pruebas Saber, siguen teniendo gran relevancia en la definición de *Calidad de Educación* y como consecuencia se generan estrategias en las que la responsabilización y rendición de cuentas tienen mayor relevancia, lo cual se abordará en el siguiente apartado.

2.2 Rendición de Cuentas (*accountability*) en el marco de la ideología del proyecto educativo neoliberal

La palabra *accountability*, se considera como polisémica, nacida del ámbito financiero, luego acogida en lo político y posteriormente vinculada en la educación, pues es vista como una estrategia que, a través de la responsabilización o rendición de cuentas, contribuye en el mejoramiento educativo. Riquelme, López y Bastías (2017) señalan:

se ha transformado en un término muy utilizado en el ámbito educativo para remitirse a la rendición de cuentas o responsabilización por los resultados ya sea por agentes públicos o privados, quienes frente a un organismo superior son los encargados de asegurar el cumplimiento de ciertos estándares. (p. 128)

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, consiste en asignar la responsabilidad por determinadas acciones y los resultados que estas acciones traen. En palabras de McMeekin (2006) “debe haber una rendición de cuentas, es decir, una especificación de lo que se ha hecho y los resultados que se han logrado a alguna autoridad, ya sea un nivel superior en la jerarquía o alguna autoridad externo” (p. 19), en la educación, se trata de entregar informes que permitan la identificación de problemas para proponer acciones al respecto.



Figura 1. Términos utilizados para definir accountability. Fuente: Riquelme, López y Bastías. 2017.

Sin embargo, aunque el concepto de *accountability*, se relaciona con responsabilización y rendición de cuentas, McMeekin resalta que “No existe una sola palabra que sirva para traducir *accountability* al español” (2006, p. 19). En concordancia con Riquelme, et al (2017) es posible hacer una asociación con otros conceptos, en relación con acciones y toma de decisiones, pero la definición y traducción exacta podría simplificar lo que *Accountability* implica en la educación.

Por su parte, De la Vega (2015) menciona que “Dentro de las estrategias de política educativa que se utiliza para promover el mejoramiento, *accountability* en sistemas educativos es un mecanismo que ha sido implementado en varios sistemas educativos” (p. 277). Se trata de una estrategia acogida en varios países con la justificación del mejoramiento en la educación, a través de la rendición de cuentas y responsabilización hacia el maestro, a partir de los resultados de los estudiantes.

Es importante aclarar que, la rendición de cuentas hace referencia al proceso mediante el cual los involucrados informan sobre un progreso y sus resultados, por tanto, al mencionar “*Rendición de cuentas*” no se trata solo de un tema financiero. En el caso de la *accountability* educacional, dicha rendición se involucra con información sobre aprendizajes obtenidos, a través sistemas globales o parciales para la medición de la calidad, que se han ido implementando en diferentes países de América Latina y que involucran aspectos de estandarización, calidad y evaluación (Corvalán, 2006). Un ejemplo de estos sistemas es la creación de instituciones que se encargan de diseñar e implementar las pruebas estandarizadas en distintos grados escolares, a partir de las sugerencias que realizan organismos internacionales. En correspondencia McMeekin (2006) señala:

Las comparaciones internacionales de varios tipos –tales como el sistema de PREAL de informar sobre el estado de los sistemas educativos nacionales– tienen el efecto de responsabilizar a los países (y a sus funcionarios educativos) por el desempeño de sus escuelas, conforme se refleja en la clasificación del país en comparaciones internacionales (p.20)

Ratificando lo anterior, Parcerisa y Verger (2016) exponen: “el modelo de RdC que actualmente está ganando más peso a nivel internacional está fundamentado en la evaluación administrativa y externa de los resultados de aprendizaje, y se centra en las escuelas y/o en los maestros como los actores que rinden cuentas” (p.18). Es decir, se trata de un modelo en el que, por medio de la estandarización, en torno a un interés de globalización, se considera la evaluación masiva como una forma de conocer los resultados de los aprendizajes. Al respecto, Olsen (2018) resalta que: “Las instituciones afectan los procesos de *accountability* a través de estructuras de oportunidades e incentivos, influyendo en identidades, patrones normativos y creencias y proporcionando recursos y competencias para la acción” (p.36).

Es decir, la *accountability* en tanto se piense desde una óptica en donde la responsabilización recae sobre el maestro(a) y las instituciones educativas o la rendición de cuentas se limita a los resultados de las pruebas estandarizadas, ofreciendo incentivos y presión ante la competitividad entre países, con la intención de

mejorar los resultados de pruebas como las PISA¹ (Parcerisa y Verger, 2016) será insuficiente para el logro de una calidad educativa que trascienda de cifras y *Ranking*.

No obstante, McMeekin (2006) destaca 6 condiciones para un sistema de *accountability* educativa, los 4 primeros postulados por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [PREAL], los cuales son: estándares, información, consecuencias, autoridad, desarrollo de capacidades y explicación clara y persuasiva del concepto de *accountability* comunicando todas las partes involucradas (p.26). En concordancia Parcerisa y Verger (2016) acentúan en una *accountability* gerencial, enfocada en los resultados más que en los procesos, generados por medio de las evaluaciones estandarizadas.

Por lo cual, la rendición de cuentas que se exige a las escuelas también va dirigida a dar cuenta a las familias de estos resultados. Falabella y De la Vega (2016) afirman: “Se espera, de este modo, que los padres sean reguladores de la calidad del sistema educativo en base a información “transparente” y así puedan elegir, demandar y, eventualmente, desertar de una escuela (“el poder del cliente”)” (p.396), siendo generadora de efectos negativos y nocivos, entre los distintos actores que hacen parte de la política educativa.

Lo dicho hasta aquí, indica que el abordaje de *accountability* escolar, está ligado a la aplicación de pruebas estandarizadas, junto con los resultados que estas puedan brindar para entablar la relación con la *Calidad en la Educación*, a través de la responsabilización y la rendición de cuentas. Esta concepción, obedece al interés por generar una comparativa entre países que no tienen las mismas condiciones, pero que, además, a través de la estandarización se considera objetiva y posibilitadora de información, que es insuficiente y pone en cuestionamiento la autonomía institucional y el profesionalismo de los maestros.

¹ El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años (...) el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. (OCDE, s.f, p.3)

2.3 Políticas de evaluación educacional y rendición de Cuentas (*accountability*) en América Latina

En el marco de la globalización e implementación de las pruebas internacionales, en 1997 la OCDE presenta *The Programme for International Student Assessment*, en español, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA], el cual tiene como objetivo, según la OCDE (2005): “monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad” (p.2).

A finales de este mismo año se presenta el proyecto *Definition and Selection of Competencies* [DeSeCO], el cual brinda información y posibilita la identificación de las competencias clave en relación con las pruebas estandarizadas internacionales, como las pruebas PISA, mencionando que: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, s.f, p. 3). En lo que refiere a las pruebas PISA, en el documento se aclara que evalúan competencias matemáticas, competencias lectoras y competencias científicas (OCDE, 2005)

Es decir, las pruebas no pretenden evaluar contenidos específicos del aula, sino competencias que posibiliten determinar las destrezas y habilidades que tienen los estudiantes para poder resolver un problema que se presente en la vida y de esta forma identificar y analizar factores asociados que sirvan a cada país como referente dentro de su política de educación, a través de los resultados que las pruebas arrojen.

Para el caso específico de la presente investigación, se tendrán en cuenta dos de las tres competencias evaluadas en las pruebas PISA, las cuales son: Lectura, en la que “se evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido” (OCDE, s.f, p. 8); y competencia matemática, “se refiere a la capacidad del alumno para razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas(...) implica la capacidad de utilizar el razonamiento matemático en la solución de problemas de la vida cotidiana”(OCDE, s.f, p.12).

Con Relación a la aplicación de las pruebas, es importante aclarar que de acuerdo con el año en que se presenta la prueba PISA, se da mayor relevancia a una competencia. Por ejemplo, en el año 2000 el “67.8% de los reactivos eran de lectura” (OCDE, s.f, p.11), divididos en tres rubros: *recuperación de la información, interpretación de textos y reflexión y evaluación*. Adicionalmente, presentan una escala global de 5 niveles de desempeño, en donde 5 es el más alto, contando de 625 puntos o más y por debajo del nivel 1, con menos de 355 puntos.

En cuanto a la competencia matemática, se refiere a los siguientes componentes: *cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones probabilidad*. Se presentan 6 niveles de desempeño y uno adicional, contemplado por debajo de los promedios globales, siendo 6 con más de 668 puntos y por debajo del nivel 1, con 358 puntos. Ahora bien, la OCDE enfatiza en que la tabla en la que están organizados los países desde los puntajes más altos a los más bajos, tiene que ver con las condiciones culturales, sociales y/o económicas. Sin embargo, entidades como la OCDE (s.f) consideran que a través de la aplicación de estas pruebas se proveen herramientas e información que cada país puede retomar para diseñar políticas públicas que contribuyan en el mejoramiento de la educación.

Lo anterior, trae consigo implicaciones, ya que, en primer lugar, en el proyecto DeSeCO, se hace alusión a la importancia de la globalización y modernización, señalando:

La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, –tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. (OCDE, 2005, p.3)

De manera que, aunque se reconocen las diferencias existentes entre los países participantes, la prevalencia por políticas enfocadas en crecimiento económico persiste, ya que se alude a la adquisición y reconocimiento de competencias para la preparación de la vida laboral, afirmando que es a través del capital humano que se puede pensar en una mejora para la sociedad:

el capital humano juega no sólo un papel crítico en el desempeño económico, sino también trae beneficios clave para los individuos y las sociedades como una mejor salud, mayor bienestar, mejores formas de ser buenos padres y mayor participación social y política. (OCDE, 2005, p. 6)

En segundo lugar, al presentar unos resultados de pruebas en el que cada país tiene una ubicación o puesto, se da mayor relevancia al *Ranking* (sea o no el objetivo de estas pruebas), lo que ha traído como consecuencia, en algunos países de América Latina, la reforma de políticas educativas, la creación de instituciones encargadas de diseñar e implementar pruebas con objetivos similares a las PISA y el entrenamiento en los establecimientos educativos para que los estudiantes respondan estas pruebas. Corte y Sánchez (2013) mencionan:

Las últimas décadas del siglo pasado, en América Latina se ha observado un inusitado y sistemático interés por la evaluación, estrechamente asociada a la calidad. Este fenómeno se ha traducido en un exagerado incremento en la aplicación de diversas evaluaciones. Estas, sin embargo, están signadas por una visión de carácter cuantitativo (p.100)

En concordancia, Díaz Ballén (2019) resalta esto como una tendencia de aplicación de test a gran escala, promovida por organismos internacionales, tests como: “TIMSS (Third International and Science Study) (años 80’s); Laboratorio de Medición de la calidad de la educación (Oficina Regional para la educación en América Latina y el Caribe -OREALC-UNESCO-); Prueba PISA de la OCDE” (p.110) los cuales, a través de la comparación, controlan, miden y sirven como estrategia de *accountability* (RdC).

En Chile, por ejemplo, se crea el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER) en 1982, “posteriormente, el año 1985, se fundó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE)” (Ministerio de Educación de Chile, s.f). En 1968 se implementa una prueba estandarizada y con ella surge el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] considerado como un factor prioritario con relación a la calidad educativa en las escuelas, definido a través de la ley 20.529 del 2011 en su Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (De la Vega, 2015), describiendo, entre otros aspectos, el mejoramiento de la calidad:

Evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de los estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus

respectivas bases curriculares por medio de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos (Ministerio de Educación de Chile, 2011)

Las pruebas aplicadas en Chile incluyen “español y matemáticas en cuarto y octavo grados de educación primaria” (Corte y Sánchez, 2013. p.109) y aunque se menciona un mejoramiento entre el 10% y 20% en los resultados, veinte años después del establecimiento de SIMCE, los autores rescatan que “las escuelas privadas consiguen los mejores logros. Esto deviene del empobrecimiento de la sociedad causado por el neoliberalismo” (p. 109) pues quienes tienen menos recursos acceden a las escuelas que les es posible, mientras que aquellos con más recursos ingresan a las instituciones educativas que desean, evidenciando la reproducción de brechas sociales.

En suma, De la Vega (2015) destaca que “la información sobre el desempeño de la escuela, el cumplimiento de la normativa y el uso de los recursos son insumos que la institucionalidad educativa comunica a la ciudadanía para la elección de las escuelas” (p. 286), esta información, según Corte y Sánchez (2013) tiene como consecuencias, en caso de no obtener los logros esperados, la disminución de autonomía con lo que respecta al uso de recursos, pérdida de reconocimiento del establecimiento educativo e incluso incentivos salariales a los maestros.

Por otro lado, Brasil cuenta con el Sistema Nacional de Evaluación [SAEB], el cual, de acuerdo con Amaral y Laros (2016) “tiene como principal objetivo evaluar la educación básica y contribuir para la mejora de su calidad y para la universalización del acceso a las escuelas, ofreciendo subsidios concretos para la formulación, reformulación y el control de las políticas públicas” (p.129). En principio las evaluaciones de Matemáticas y Lengua portuguesa iban dirigidas a 1°,3°, 5° y 7° años de primaria, posteriormente paso a 4° y 8° año de primaria y 3° de secundaria. Además, Amaral y Laros (2016), indican otras pruebas aplicadas por SAEB, las cuales son dirigidas “para el alumno, el director, el profesor y la escuela” (p. 130). Estos instrumentos pretender hacer caracterización del nivel socioeconómico y cultural,

aspectos familiares, formación de los profesionales, formas de gestión, prácticas pedagógicas e infraestructura de las escuelas.

Así, al igual que con Chile, los resultados de estas pruebas en Brasil han generado no solo una responsabilización hacia el establecimiento educativo y el maestro, sino que además visibiliza la presencia de desigualdad social, en tanto los estados que no tienen resultados bajos cuentan con mayores ingresos económicos. Corte y Sánchez (2013) indican:

los resultados del SAEB en 2001, por ejemplo, mostraron que la mayoría de los estados brasileños en la educación básica se ubica en el nivel dos en una escala de ocho, con excepción del Distrito Federal y de los estados de Río Grande do Sul, Río de Janeiro y Sao Paulo (p. 108”)

En lo que respecta a la evaluación docente, aunque no se evidencia un rechazo por parte de los maestros frente a otros agentes se hagan partícipes de la evaluación de su proceso, si afirman Corte y Sánchez (2013) que: “ha traído como consecuencia que los profesores se preocupen mucho por los índices de deserción y repitencia y tiendan, como señala la retórica oficial, a auto responsabilizarse por los resultados, sin considerar otros aspectos como la dimensión política” (p. 106). Es decir, se omiten aspectos sociales, políticos y económicos que influyen en estas problemáticas y se resaltan solo las consecuencias.

En el caso de Colombia, se encuentra el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] el cual, entre otras funciones, se encarga de diseñar e implementar las Pruebas externas estandarizadas, denominadas Pruebas Saber para los grados 3°, 5°, 7° 9° y 11°, que se fundamentan en evaluar las competencias, de la mano de las políticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN], definiendo las pruebas estandarizadas así:

evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas evalúan los desempeños desarrollados por los estudiantes al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica y media. (2020)

Las áreas para evaluar en 3° son Matemáticas, Competencias Comunicativas en lenguaje: Lectura y cuestionarios auxiliares, en 5° son Matemáticas, Competencias

Comunicativas en Lenguaje: Lectura y escritura, Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales y Educación Ambiental y cuestionarios auxiliares (MEN, 2022). De la Vega (2015) menciona que a pesar de la aplicación de estas pruebas “los resultados de las pruebas SABER no están asociados a consecuencias” (p.281)

En cuanto a las políticas, la Ley General de Educación, Artículo 77, hace alusión a la autonomía de las instituciones con ajuste del Proyecto Educativo Institucional [PEI], la organización de áreas, métodos de enseñanza, teniendo presentes los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (MEN, 2020). Así mismo, se presenta el Decreto 1290 de 2009, el cual señala en el Artículo 1 la aplicación de pruebas nacionales e internacionales para dar cuenta de la calidad de la educación, y mediante el cual: “el gobierno nacional otorga la facultad a los Establecimientos Educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - SIEE-, siendo esta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa” (MEN, 2020)

Ahora bien, aunque parece no existir una Rendición de Cuentas (*accountability*) con consecuencias, desde el MEN, con relación a los resultados que se obtienen, si hay un mecanismo de control y una valoración social generada a partir de los *Rankings*, que involucra una competitividad entre lo público y lo privado, una responsabilización unilateral hacía el maestro y un mal uso de los resultados de las pruebas a partir del Índice Sintético de Calidad [ISCE] que se desprende de estas pruebas. Corte y Sánchez (2013) afirman:

Los resultados de estos exámenes constituyen un enorme factor de presión que impide que los docentes los discutan (...) lo que se percibe en realidad es una crítica acerba y excesiva al desempeño de los maestros por que se privilegia los resultados por encima de los procesos (p.89)

Con lo anterior, se evidencia que países de América Latina, en el auge de estandarización y de hacerse partícipes de las sugerencias hechas por organismos internacionales, en torno al discurso de la globalización y los intereses neoliberales, crea instituciones/ entidades que se encargan de diseñar e implementar pruebas

similares a las PISA, establecer indicadores de calidad y categorizar los establecimientos educativos, de acuerdo con los resultados de estas pruebas.

la retórica oficial en los distintos países latinoamericanos parece estar centrada en un ejercicio que busca mejorar la calidad de la educación a través de instrumentos de carácter cuantitativo, con la finalidad de elaborar diagnósticos de orden regional internacional. Sin embargo, quienes impulsan este tipo de instrumentos parecen ignorar los problemas educativos que, históricamente han estado presentes en América latina. (Corte y Sánchez. 2013, p.103)

De modo que, la aplicación de las pruebas estandarizadas que realiza cada país se convierte no sólo en una herramienta generadora de *Ranking* entre instituciones y estudiantes, sino también en aquella en la que prima la preparación para las pruebas internacionales, pues Backhoff y Contreras (2014) afirman: “En Norteamérica y el Latinoamérica se ha dado mayor énfasis a la función informativa y de rendición de cuentas” (p. 1269) dejando de lado la función pedagógica que podrían tener estas pruebas en complemento con la evaluación en el aula. Es decir, aunque la información brindada por estas pruebas es valiosa, no trasciende de señalar algunos datos que son tomados para señalar responsables, desconociendo otros elementos de carácter cualitativo, que influyen en estos resultados, los cuales no tendrían que ser encasillados.

Capítulo III

3 EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN ESCOLAR: DEL ENFOQUE DE CONTROL A LA PERSPECTIVA FORMATIVA

“Solo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y de expresión de saberes. Solo entonces podremos hablar con propiedad de la evaluación formativa” (Álvarez,J, 2005, p:12)

Introducción

Previamente se ha descrito la relación entre calidad en la educación y *accountability* (RdC), involucrando de manera directa la evaluación. Por lo tanto, en este capítulo se abordará la evaluación escolar, retomando algunas apropiaciones y definiciones dadas en distintos momentos de la historia. Cabe señalar que la evaluación escolar ha sido objeto de debates en los que, de acuerdo con los posicionamientos del maestro y/o intereses institucionales, tiene diversas definiciones o usos. En lo que respecta a la investigación, la evaluación no pretende ser reducida a pruebas estandarizadas o el cumplimiento de políticas neoliberales, pero si le apuesta por evidenciar y/o viabilizar las relaciones entre la evaluación en el aula y los resultados de las pruebas estandarizadas, reconociendo las bondades y dificultades que se puedan presentar, para lograr una emancipación.

Es decir, una evaluación en la que se reconozcan a los sujetos partícipes del proceso formativo, que visibilice las realidades sociales, políticas, económicas y culturales y que, en tal sentido, se acerque a la posibilidad de promover el pensamiento crítico y reflexivo. Al respecto Giroux (2001) menciona: “como maestros necesitamos penetrar en nuestras propias historias e intentar comprender cómo los problemas de clase, cultura, género y raza han dejado su impresión sobre lo que pensamos y actuamos” (p.299), Lo cual, implica reconocer que los procesos dados en la escuela no son aislados de la historia y problemáticas de su contexto, pues se involucran aspectos más allá de contenidos y calificaciones.

De acuerdo con lo anterior, el presente capítulo se divide en tres subcategorías: La primera menciona el desarrollo de la evaluación, desde la propuesta de objetivos a

la actual evaluación por competencias; en la segunda subcategoría se indican algunas perspectivas y modelos de investigación, como por ejemplo, desde el paradigma cualitativo y cuantitativo; Por último, trata la evaluación formativa y crítica, desde un enfoque social, en el que se pretenden integrar diversos aportes teóricos para una propuesta en construcción.

3.1 De los objetivos a las competencias en educación en la evaluación escolar.

Como se menciona anteriormente, se cree que la evaluación presentó algunos indicios desde la Edad Antigua (Tamayo, 2017) y, como menciona Escudero (2003) “se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, a lo largo del siglo XX” (p.11). Sin embargo, al hacer referencia a la evaluación educativa y en este caso a la evaluación por objetivos, es necesario retomar los planteamientos de Tyler Ralph, quien de acuerdo con Escudero (2003) generó un cambio en la perspectiva de la evaluación educativa, siendo el primero en proponer una posición que supera la evaluación psicológica desde el conductismo y ofrece una visión metódica. Es decir, Tyler marca un cambio en la forma en la que se consideraba el currículo y la evaluación, a partir de los años cuarenta en Estados Unidos. Al respecto Niño (2013) afirma:

Con referencia a la educación primaria y secundaria, en el continente americano los planteamientos teóricos sobre el currículo y la evaluación en la educación se habían iniciado ya en los años cuarenta en Estados Unidos con el psicólogo Ralph Tyler, cuyos desarrollos comienzan a darle importancia al proceso de aprendizaje y a la evaluación de los estudiantes. En los países latinoamericanos, en los años setenta, con la llegada de la tecnología educativa mediante la aplicación del currículo a prueba de maestros, el diseño tecnológico de los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de Benjamin Bloom, y los objetivos operacionales de Tyler (p.18)

Los *objetivos* son para Tyler (1986) mucho más que el punto al que pretende llegar el maestro o temáticas a enseñar: “Los objetivos propuestos son algo más que conocimientos, técnicas o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.” (p. 12). Lo anterior, según Tamayo (2017), implica un método en el cual se evidencia una organización sobre el proceso que se lleva a cabo y que permite determinar de qué manera han sido alcanzados estos objetivos, los cuales no son propuestos únicamente de los intereses de quien pretende

enseñar, sino de la observación cuidadosa y las conductas de los estudiantes. En palabras de Niño (2013):

Tyler (1986) establece un método para la elaboración del currículo a través de una formulación de objetivos en cuanto al contenido y al comportamiento estudiantil; la manera en que estos se cumplen de modo efectivo en tiempos claramente preestablecidos, pues se ejecutan dentro de una experiencia de aprendizaje organizada de forma estricta; y cuyo resultado se mide con diversos instrumentos objetivos que dan cuenta del cambio conductual. Así, se considera la enseñanza como tecnología derivada de la disciplina, hasta el punto que el profesor solo aplica las directrices establecidas por los expertos curriculares. (p. 45)

Para Tyler (1986) se trata de la obtención de información que acorde con las necesidades de los estudiantes puedan orientar la elección y definición de los *objetivos* de enseñanza, y aclara: “el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante” (p. 18). Este modelo enfatiza en la elección del contenido para la enseñanza y evaluación del logro de los *objetivos*, lo cual, de acuerdo con Niño (2013) reduce la evaluación a la creación y aplicación de pruebas objetivas que pretenden medir los conocimientos, a través de determinadas respuestas para establecer qué objetivos han sido alcanzados de los criterios que serán propuestos por el/la maestro (a).

Es decir, los postulados Tylerianos pretenden dejar de lado las pruebas estandarizadas tipo test psicológico y los juicios de valor del maestro en los que no son claros los criterios evaluativos, dando apertura al surgimiento de una evaluación que incluye el aprendizaje de los estudiantes y la selección de propósitos de la evaluación, además de una evaluación en la que “los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente e informal” (Escudero, 2003, p. 16). Lo cual implicó un replanteamiento en los programas educativos para lograr mayor eficacia, convirtiendo a los maestros (as) en los responsables de estos procesos.

Sin embargo, a finales del siglo XX la eficacia en los programas se relacionaría con un interés por el crecimiento económico y a su vez con llevar a cabo una globalización en la que la Rendición de Cuentas (*accountability*) aparece como la

posibilidad de responsabilizar para tomar acciones sobre procesos educativos, en caso no lograr el cumplimiento de determinados objetivos. Al respecto, Tobón (2006), menciona el paso del modelo Fordista de producción al modelo económico de la tecnología - globalización, en el que tanto el sector productivo y más tarde el educativo se cuestionan sobre cómo se han de configurar las competencias en trabajadores y estudiantes de manera tal que respondan a esta transición.

De modo que, la educación piensa en la configuración de los sujetos y en su transformación para capacitarlos más allá del ámbito académico, siendo la experiencia un concepto primordial para lograr la obtención de determinadas competencias. Por su parte, en los aportes que ha hecho la psicología cognitiva, el concepto de *competencia* no se liga únicamente a lo laboral, pues, como menciona Tobón (2006) se relaciona con los “procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad.” (p. 52) Así, el concepto de *competencia* se liga al de contexto, siendo este último aquel que determina las condiciones y en donde el sujeto puede tener la capacidad de saber cómo actuar ante la incertidumbre.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990) se plantea que “*cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje*” (MEN, 2008, p. 2). Es decir, se establecen normas y principios que regirán una educación para todos, que responda a las necesidades de cada uno y preserven el aprendizaje. Así pues, bajo estos lineamientos básicos de corresponsabilidad los gobiernos están en la obligación de garantizar los recursos y la igualdad de oportunidades para hacer efectivo el derecho de educación para todos, donde cada uno de los estudiantes pueda desarrollar las necesidades básicas de aprendizaje que se reflejarán en la adaptación de herramientas, conocimientos y valores.

De manera que, se pretende asegurar la calidad en los sistemas educativos, desarrollando y proponiendo competencias basadas en referentes internacionales como los sugeridos por la OCDE con DeSeCo, para el mejoramiento y fortalecimiento en la educación, a través de una evaluación constante a los diferentes entes institucionales, con el objetivo de fortalecer las prácticas sociales y económicas de diferentes países. Para el caso específico colombiano en el marco de la academia, el Ministerio de Educación Nacional (2006), plantea:

La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes (...) Una competencia ha sido definida 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. (p.12).

Así, se evidencia que el MEN asume la noción de *competencia* no solo como las habilidades, conocimientos y actitudes que desarrollan las personas sino también como la relación del aprendizaje escolar y su educación permanente, en donde el estudiante da cuenta de conocimientos disciplinares, además de que es capaz de formarse como un sujeto con valores y actitudes que fomenta y construye ciudadanía. Así mismo, el concepto de estandarización cobra gran relevancia, pues permite la definición de parámetros y criterios sobre aquello que los estudiantes tendrían que *Saber - Saber Hacer*, a través de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006) propuestos por el MEN, que a su vez son evaluados por medio de pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber, diseñadas por el ICFES, entidad que define lo siguiente:

La prueba Saber 3° 5° y 9° es una evaluación estandarizada alineada desde 2009 con los Estándares Básicos de Competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de evaluar la educación básica primaria y básica secundaria, y brindar información para el mejoramiento de la calidad de la educación. La aplicación de esta prueba contempló la evaluación de estudiantes que se encontraban cursando los grados tercero, quinto y noveno; sobre las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. (s.f. párr.1)

Con lo mencionado, se entiende que es a través de las pruebas estandarizadas, denominadas Pruebas Saber, que se lleva cabo un seguimiento y medición de las

competencias que el estudiante debió interiorizar y aprender. Sin embargo, evaluar en el aula por competencias ha resultado complejo, no solo por lo que implica definir este concepto en la educación, sino porque al alinearse con unos estándares y la aplicación de unas pruebas masivas se interpreta como el alcance de unos niveles u objetivos que se cumplen al finalizar determinados ciclos escolares. Gama (2013) refiere lo siguiente:

las competencias aparecen definidas por el Ministerio de Educación Nacional (men) a través de estándares básicos. No obstante su abordaje contribuye a la confusión de los maestros pues, aunque se mencione en algunos apartados la complejidad del término, se queda soterrado a una concepción de logro, ítem o indicador. Esta es una posible explicación del porqué muchos profesores creen que estas propuestas son simplemente el cambio de nombre a un ejercicio que vienen realizando desde hace muchos años. (p. 104)

Es decir, parece no haber claridad sobre el currículo y la evaluación por competencias, aun cuando el aprendizaje a evidenciar implica dar cuenta de que los estudiantes son capaces de enfrentarse a situaciones de la vida inesperadas. Sin embargo, la evaluación por competencias parece estar limitada por las pruebas estandarizadas y la evaluación en el aula se confunde con el alcance de logros, como menciona Gama (2013). Adicionalmente, se creería que objetivos y competencias son lo mismo, un nivel a alcanzar para poder ir al siguiente. Por su parte Giroux (2001) señala:

El razonamiento de Tyler se distingue por el uso de los principios del curriculum "guía" y su relativamente apolítica y atórica exaltación de lo pragmático. Su enfoque conductual hacia el aprendizaje ofrece claros "pasos" cortos hacia la medición, control y evaluación de la "experiencia de aprendizaje" en conjunto con los objetivos predefinidos. No hay preocupación en esta perspectiva por los principios normativos que gobiernan la selección, organización y distribución del conocimiento, particularmente debido a que éstos están relacionados con los problemas de poder y conflicto.

De modo que, no solo se reducen a prácticas en el aula para lograr cumplir con estándares u objetivos, sino que se consideran los aprendizajes como procedimientos operacionales, que de acuerdo con Giroux (2001) están al servicio de unos intereses económicos de modelos neoliberales, que reflejan un desconocimiento de las realidades sociales del aula. De acuerdo con lo anterior, se considera importante

pensar la evaluación más allá del alcance de unas metas o estándares, comprendiendo prácticas democráticas y de emancipación, reflexionando sobre los intereses de poder que la permean, y que, por tanto, cuestionen sus dinámicas, posibilitando transformaciones, sin ignorar las realidades de cada contexto.

3.2 Perspectiva y modelos de la evaluación educativa.

La evaluación educativa, debido a su carácter polisémico, puede tener múltiples definiciones. Por tanto, realizar una definición única de la evaluación no es pertinente debido a las diversas transformaciones determinadas por contextos históricos, sociales, culturales y económicos y/o apropiaciones epistemológicas del experto. Sin embargo, como referencia se retoman los planteamientos de Stufflebeam y Shinkfield (1987) quienes proponen 5 periodos básicos como puntos de referencia, teniendo en cuenta los aportes de Tyler Ralph, quien es considerado el padre de la evaluación educativa, mencionando:

el período pre-Tyler, que abarca hasta 1930; 2) la época tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945; 3) la época de la «inocencia», desde 1946 hasta 1957; 4) la época del realismo, que cubre el período 1958-1972; y 5) la época del profesionalismo, que incluye la evolución experimentada desde 1973 hasta el presente (p. 33)

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987), en el periodo *pre-Tyleriano*, se distingue la evaluación de programas e individuos en el año 2000 a.C “cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica” (p. 33). Para el s. XIX se evidencian los test de rendimiento junto con los programas de acreditación, y a comienzos del s. XX aparecerán las pruebas estandarizadas. Para la *época tyleriana* se evidencia la relación entre evaluación educativa y currículo para el alcance de objetivos a través de resultados.

Esta época marca un antes y después en la evaluación y la orientación de los programas. En seguida se encuentra la *época de la inocencia*, denominada así por problemas sociales después de la guerra que parecían ser ignorados, el desarrollo industrial y el expansionismo de ofertas educativas, en donde con Stufflebeam y

Shinkfield (1987) afirman que “los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero, al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos” (p. 36), los test y otros instrumentos experimentales de evaluación estaban presentes, pero no tenían gran fuerza en cuanto al proceso reflexivo, aunque sí en lo que respecta a señalar al maestro y estudiante como responsables, alrededor de los resultados.

Posteriormente, se destaca la *época del realismo* en la cual la evaluación y el currículo se rigen bajo unos intereses de financiación y por ende bajo una visión de control. De manera que, se pretende que las pruebas tipo test brinden información sobre el logro de objetivos en la escuela, pero finalmente se determinó, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987), que estos “eran relativamente inadecuados para discernir las diferencias entre escuelas y programas, principalmente a causa de sus propiedades psicométricas y el alcance de sus contenidos” (p. 39), por lo que no brindaban información más allá de señalar las brechas entre los resultados de los niños (as) pertenecientes a sectores de bajos recursos, además de un control por parte de entidades gubernamentales, debido a la financiación que se realizaba. Tamayo (2017) señala:

Esta perspectiva de la rendición de cuentas (Accountability) se fundamenta en la responsabilidad como un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos y que, en el caso educativo, el cumplimiento de los objetivos establecidos recae en el personal docente. (p. 18).

Con lo anterior, se trata de una época donde la eficacia se considera prioridad, además del control sobre el financiamiento gubernamental, el cual se ve reflejado en la responsabilización de actores como los maestros y estudiantes e incluso localidades. Posteriormente, la *época del profesionalismo* trae consigo nuevos aportes por parte de distintos expertos, quienes discernían de la forma en la que se había abordado la evaluación. Adicionalmente, surge un auge por el abordaje en el campo de la evaluación, junto con publicaciones y cursos que muestran, como denomina Tamayo (2017) “una pluralidad conceptual y metodológica frente al tema que se

expandió en diversos sistemas educativos” (p. 20). En correspondencia Stufflebeam y Shinkfield (1987) indican:

ROVUS(1971), HAMMOND(1967), EISNER (1967) y METFESSEL Y MrcHAEL (1967) propusieron una reforma del modelo Tyler. GLASER(1963), TYLER(1967) y POPHAM(1971) recomendaron los tests basados en criterios como una alternativa a los tests basados en normas. COOK(1966) pidió la utilización del método de análisis sistemático para la evaluación de programas. SCRIVEN(1967), STUFFLEBEAM(1967, 1971) Y STAKE(1967) crearon nuevos modelos de evaluación que se alejaban radicalmente de los métodos anteriores (p. 39-40).

Esta época en la que se evidencia un interés por la evaluación educativa visibiliza, como menciona Escudero (2003) citando a autores como Guba y Lincoln (1982) y Pérez (1983) dos modelos en la evaluación: el **cuantitativo** y el **cuantitativo**. Aunque Escudero (2013) aclara que, si bien se presentan estas tendencias “se diferencian más por destacar o enfatizar alguno o algunos de los componentes del proceso evaluativo y por la particular interpretación que a este proceso le dan” (p. 21) por tanto, cada uno brinda aportes significativos y valiosos en la construcción de distintas metodologías evaluativas y pueden estar presentes rasgos de ambos en los aportes conceptuales y metodológicos que logran complementarse. De acuerdo con lo anterior, a continuación, se señalan algunos elementos característicos del paradigma cualitativo y cuantitativo.

3.2.1 Evaluación desde el paradigma cuantitativo: la perspectiva sumativa de la evaluación

En lo que respecta al paradigma *cuantitativo*, se considera que Tyler Ralph influye en este modelo debido a los postulados en los que se indica la sistematización de aquello que se va a enseñar y el logro de los objetivos a partir de los resultados. Al respecto Bejarano (2017) señala: “Los inicios de la evaluación se basan en los presupuestos de Tyler relacionados con los objetivos y logros alcanzados, ubicándose en la perspectiva de la calificación y los resultados, de la visión cuantitativa o positivista” (p.144). Es decir, las interpretaciones dadas al modelo de Tyler se limitaron a evaluar a partir de un producto final y no de un proceso, además de no considerar qué hacer con los resultados que se obtenían.

Con lo anterior, se evidencia un acercamiento a estrategias en las cuales la evaluación está limitada a una valoración numérica final, en donde se prima el cumplimiento del objetivo más hacia lo operativo que hacia el proceso. En palabras de Bejarano (2017) “este paradigma se sustenta en los postulados positivistas para hacer de la evaluación un ejercicio hipotético deductivo y como herramienta técnica” (2017). En este caso, los *test* han sido una estrategia importante para lograr la medición con relación al alcance de los objetivos que se proponen. Morán (2012) señala:

la evaluación cuantitativa —que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de tests o pruebas objetivas, la cual privilegia la memorización de datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos y teorías, sin entender cabalmente el significado de la comprensión de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor— lleva a que el estudiante se informe, pero no se forme. (p.118)

En este paradigma, de acuerdo con lo anterior, es posible obtener datos relacionados con la tendencia de respuesta y hacer mediciones de rigor sobre lo que han alcanzado los estudiantes e incluso realizar comparativas entre comunidades o grupos específicos, pero a su vez, Tamayo (2013) indica que “ la calificación cuantitativa de los logros como forma eficaz de medir el aprendizaje convierten la enseñanza en una tecnología educativa y al maestro en un diseñador de modelos de instrucción (p. 132). Por lo tanto, por sí sola no brinda información valiosa para el maestro que le permita orientar sus prácticas pedagógicas en el aula, desde una mirada formativa y así mismo, no posibilita al estudiante obtener una retroalimentación.

Teniendo en cuenta los periodos de la evaluación propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (1987), se podría afirmar que es a finales del s. XX y principios del s. XXI en donde la evaluación, como mencionan los autores, se direcciona con distintos postulados, generando una diferenciación entre el paradigma cualitativo y cuantitativo. De acuerdo con lo anterior, Escudero (2013) menciona que autores como Stake, Eisner, Mc Donald, entre otros, se ubican en modelos como el holístico o humanístico, desde el paradigma cualitativo.

Es decir, se presentan nuevos postulados en los que, si bien hay un reconocimiento por los aportes realizados con autores como Tyler, se inicia un

cuestionamiento sobre la forma en la que se entiende la evaluación. Así, Stufflebeam y Shinkfield (1987), afirma que para Stake “los evaluadores pueden escoger distintos caminos para revelar la utilidad de un programa y añade que ni los tests ni escritos ni otros datos concretos deben ser contemplados como absolutamente esenciales” (p.267) aun así, tampoco los desplaza, pues considera que cualquier técnica que sea usada es válida, siempre que permita recoger información y describir la complejidad de aquello que es de interés del evaluador.

Es importante aclarar que, de acuerdo con Escudero (2013) Stake en principio seguía los planteamientos de Tyler, pero posteriormente se aleja para proponer un método de evaluación, desde un modelo holístico, en donde la interpretación y la participación de los implicados es primordial. Por otro lado, los aportes de Eisner, según Escudero (2013) se ubican en un modelo humanístico que contempla la interpretación crítica de la acción educativa. Según Tamayo (2017) para Eisner los juicios de valor y el contexto son importantes e inherentes en la evaluación para “diagnosticar y mejorar lo que sucede, en beneficio de ellos a quienes el programa está destinado a servir” (p.22), en palabras de Eisner (1998)

El conocimiento en el terreno evaluativo no está limitado a los exámenes, en tanto que la evaluación no requiere necesariamente de utilizar exámenes. La evaluación está relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso (...) la evaluación tiene lugar en todas partes: cuando los profesores oyen leer a los niños, cuando los niños entregan lo que han escrito, cuando los estudiantes responden a las propuestas de los profesores, etcétera” (p.101-102)

Por consiguiente, las formas en las que se conciben la evaluación desde el paradigma cualitativo superan la visión de calificación y/o resultado final, pues considera, como menciona Tamayo (2017) al maestro y estudiante los principales sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la autonomía y el mejoramiento continuo, contemplando los conocimientos, en entorno, los estímulos y actividades de interés. En palabras de Morán (2012)

La evaluación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, proviene de la corriente humanista, de ahí que tenga una visión más integradora del sujeto y del aprendizaje, y toma en consideración no sólo la posesión del conocimiento, sino también la forma en la que cada alumno lo adquiere y lo aplica académica y contextualmente, es decir,

involucra la significación de los aprendizajes y el proceso de apropiación de éstos. (p.117)

Así pues, se da paso a nuevas concepciones de evaluación en las que el evaluador, el evaluando y los programas son vistos y definidos más allá de la medición, comparación y meritocracia. Por supuesto, en el s. XXI estos aportes han sido acogidos, retomados y nutridos, teniendo en cuenta que, si bien están presentes unas prácticas evaluativas en las que parece primar la cuantificación a través de las pruebas estandarizadas o los exámenes finales realizados por los maestros, es posible combinar ambos paradigmas, de manera que pueda ser mayor la información que se obtenga. Por consiguiente, se presentan algunas de las propuestas en torno a la evaluación formativa desde el enfoque social.

3.3 Evaluación formativa, emancipadora y crítica en el aula, desde el enfoque social

Como se ha mencionado previamente, en relación con la evaluación desde el paradigma cuantitativo y cualitativo, es importante aclarar que no se trata de generar un “*versus*”, pues a través del tiempo y teniendo en cuenta los contextos económicos, sociales y políticos, ambos han brindado información y aportes significativos que pueden llegar a ser complementarios para el proceso evaluativo, formativo y crítico. En concordancia con Ravela (2006)

la oposición cuantitativo-cualitativa es una falsa oposición. Se trata de enfoques diferentes para el abordaje de la realidad, cada uno de los cuales da cuenta de un aspecto de la misma (...) son dos enfoques que se complementan y que, normalmente, se utilizan en forma conjunta (p. 76)

Sin embargo, aunque el ideal de una complementación sería lo oportuno, llevar a cabo una evaluación cualitativa y cuantitativa resulta complejo debido a las prácticas que se han generado en las escuelas durante varios años, en las cuales se solicita una calificación final como sinónimo del alcance de unas competencias. Al respecto, Álvarez (2005) menciona que “Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test” (p.11) pero aclara que no se desliga de la calificación, medición o certificación, y aunque ambos tienen que ver, no se pueden confundir.

Es decir, se puede hacer uso de estrategias cuantitativas y cualitativas, pero se trata de la intencionalidad con la que el/la maestro (a) las implemente en el aula, el valor que sea dado, los propósitos que se han planteado y los fines a los que sirve. Por tanto, aunque el maestro tenga la pretensión de una evaluación formativa, no por ello necesariamente se genere este proceso. Dicho esto, la reflexión sobre las prácticas evaluativas es primordial para poder evidenciar cómo, para qué y por qué se evalúa. Álvarez (2012) señala:

La clave de la buena evaluación lo determinará el uso que haga de ella. En este sentido, el examen, en cualquiera de sus modalidades, también puede servir a este propósito; pero no se puede quedar ahí. La evaluación va más allá. Justo donde no llega el control, el examen – ambos reflejan una concepción lineal de la aprendizaje-, comienza la evaluación, que es diálogo, encuentro, contraste, indagación, búsqueda, confirmación, duda, confrontación, debate, actividad compleja. Es cuestión de usos e intenciones o fines. Ahí está la gran diferencia entre prácticas rutinarias de control-examen y prácticas formativas de evaluación auténtica (p.149).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación formativa no se define con la obtención de un certificado o aprobación de un grado, al contrario, implica un compromiso por parte del maestro en el que no solo se observa y reflexiona sobre el proceso de los estudiantes, pues el maestro se involucra a través de la retroalimentación y concientización de las acciones que lleva a cabo. En palabras de Tamayo (2017) “cuando se habla de formativa es porque está orientada a corregir procesos y actuaciones y es el mismo maestro quien debe concientizarse y corregirse.” (p.33). Es decir, no se trata de una evaluación unidireccional dirigida hacia los estudiantes, pues el maestro se hace participe en aras de enriquecer sus praxis.

Así pues, se requiere de un cambio de mirada o concepción sobre las prácticas de evaluación en el aula. Por lo tanto, no es desconocer lo que durante años ha hecho parte de la escuela, sino reflexionar sobre el uso que se da a algunas de las estrategias evaluativas. Al respecto, Ravela (2009) destaca cómo la confusión existente entre el uso formativo de la evaluación y la certificación se ven atravesados por la calificación o la devolución sin reflexión, y como consecuencia se evidencia una evaluación ambigua. En este sentido, Álvarez (2012) menciona:

Se trata de aprovechar las potencialidades que brinda la evaluación. Tarea del profesor será transformar en positivo lo que en principio puede resultar negativo, sobre todo por el poder que tiene de reducir todo el proceso al peso que se le otorgue a la evaluación, mal entendida en muchos casos como sucesión de exámenes, que acaban reforzando el interés por la calificación (p.143).

De lo expresado, se destaca la importancia de tener claridad en los propósitos e intencionalidades de la evaluación, ello junto a la relación existente con la calificación. Anijovich y Capelleti (2017) señalan que: “Se trata de orientar la reflexión sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos. En efecto, las buenas prácticas de interacciones dialogadas formativas facilitan el desarrollo de la autoevaluación” (p.90). Es decir, además de lo ya mencionado, una evaluación formativa tendrá que contemplar un proceso en el que se involucre al estudiante, con orientación del maestro.

Hasta ahora, se han mencionado varios aspectos como: la importancia de no disminuir los procesos a calificaciones, la retroalimentación como posibilidad de reflexionar sobre la praxis del maestro, junto al proceso de mejora para el estudiante, la autoevaluación como práctica que permita examinar los pasos dados durante el recorrido realizado, y la importancia de tener clara la intencionalidad y uso que se dará a estrategias evaluativas, como el examen. Sin embargo, la evaluación formativa y crítica, no se limita a un paso a paso de los aspectos aquí descritos. Su complejidad requiere de un esfuerzo por parte del maestro que visibilice su profesionalismo y vocación. Álvarez (2012) señala:

Hablo de la evaluación formativa como actividad cognitiva y moral integrada de forma habitual en cada etapa. Actúa para beneficio de quien aprende y como marco de referencia para asegurar un aprendizaje valioso que justifique con creces cualquier esfuerzo por alcanzar el conocimiento adecuado en cada momento, no sólo al final. (p. 19).

Por consiguiente, para la presente investigación se retoma, además de los planteamientos mencionados previamente, la propuesta de Hidalgo y Murillo (2016), con respecto a una evaluación para la justicia social, teniendo en cuenta las realidades sociales vividas en nuestro país y que se hicieron aún más visibles durante la pandemia. Ante ello, los maestros no pueden ser indiferentes, si lo que se pretende es no limitar a un resultado final, sino por el contrario, promover una sociedad justa e

inclusiva, que hace parte de un proceso formativo, más allá de la apropiación de conceptos y/o competencias. En palabras de Giroux:

Es imposible que la educación sea neutral, y quien defiende que debe serlo lo que está diciendo es que nadie debe rendir cuentas de ella, que las personas que producen esta forma de educación se vuelven invisibles cuando dicen que es neutral. Por lo tanto, no puedes identificar los procesos ideológicos, políticos, de poder (2019).

Por supuesto, al hacer referencia a la rendición de cuentas, no se define desde la perspectiva de *accountability* que se ha mencionado en el anterior capítulo, pues se señala es que el considerar que la educación sea neutral, desconoce las realidades sociales, políticas, culturales o económicas que permean a los estudiantes y, por tanto, se asume que no hay aprendizajes para la vida, sino para la obtención de un documento que certifique la aprobación de determinado curso, sin que existan responsables que den cuenta de ello. Así, para Murillo e Hidalgo (2016) se indica:

Si queremos 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 acorde con esas ideas. (p. 44)

En caso tal, la evaluación para la justicia social e inclusiva, desde Murillo e Hidalgo (2016) contempla aspectos como la equidad: para garantizar la permanencia y acceso a la educación, la democracia: en torno a la libertad, participación y cooperación, la crítica: para posibilitar la transformación y emancipación social de los estudiantes. Lo anterior, sin dejar de lado la importancia de que sea una evaluación inclusiva, para el aprendizaje, optimista e interdisciplinar. Es decir, que rompa con la sumisión social, que tenga en cuenta a todos los estudiantes, que no sea un instrumento comparativo o de clasificación y que involucre el desarrollo socio-afectivo.

De acuerdo con ello, la participación de los estudiantes está presente en la retroalimentación, escogencia de contenidos, planeación de estrategias evaluativas, reconocimiento del contexto, fijación de criterios, toma de decisiones, proceso de reflexión, entre otros. Lo anterior no desdibuja al maestro, al contrario, si se trata de la enseñanza y aprendizaje para la vida, Eisner (2004) menciona “Asumir parte de la responsabilidad de la evaluación es algo que los alumnos deben aprender, porque

cuando estén fuera de la escuela no habrá ningún enseñante a su lado que lo haga por ellos” (p. 238). De manera que, la responsabilidad para que el estudiante asuma cierta autonomía, reflexión y crítica frente a su propio proceso, involucra la experticia y conocimiento del maestro.

Por otro lado, aunque los aportes teóricos aquí mencionados hacen parte de la apuesta de la presente investigación, no se puede desconocer que la realidad en los establecimientos educativos requieren de unas calificaciones al finalizar cada periodo académico, indicando para el caso específico de esta investigación, en el Manual de Convivencia del establecimiento abordado que: “La evaluación será concertada, continua, integral, cualitativa y cuantitativa (...) la evaluación es numérica de uno (1) a cinco (5) y sumativa” (p. 18). El reto está en relacionar ambas propuestas sin caer en la clasificación y comparación entre estudiantes, visibilizar que el examen no es la única herramienta evaluativa y acompañar el proceso a través de una reflexión crítica. Como menciona Tamayo (2017)

Se precisa también generar acciones que no se queden en corregir lo que hicieron sino también en proyectar nuevas acciones para lo que harán, es decir, diseñar un plan de mejora y desarrollarlo. También es importante saber qué va a hacer con la retroalimentación o si ya es demasiado tarde cuando la recibe (p.71)

De manera que, el maestro estará constantemente aprendiendo de los procesos evaluativos que genera desde su práctica y discurso, pero a su vez requiere de no reducir el desempeño de los estudiantes a una calificación. Lo mencionado previamente, permite concluir con el planteamiento de una evaluación para la justicia social, que acorde con Murillo e Hidalgo (2016) está en la búsqueda de formar estudiantes comprometidos con las realidades sociales, participativos, críticos, con posibilidad de inclusión y sensibles ante los diversos contextos, esto permite trascender de la enseñanza por contenidos, a una formación de sujetos sensibles, autónomos y pensantes.

Capítulo IV

4 DISPOSITIVOS DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS (*ACCOUNTABILITY*) EN EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

Introducción

En apartados anteriores, se han mencionado que el término de *Accountability* es polisémico y se encuentra relacionado en la educación con la rendición de cuentas y responsabilización. A su vez, se han señalado las propuestas de evaluación presentadas desde el MEN, para obtener información sobre lo que definen como *Calidad educativa*. Por lo tanto, se considera pertinente señalar cuáles o cuál es el sistema de evaluación en la educación primaria, mencionar cómo algunas de esas políticas de evaluación influyen en las prácticas evaluativas del aula y qué tanto han logrado mejorar las prácticas evaluativas, a partir de las mismas.

De manera que, este capítulo se encuentra dividido en tres partes: La primera se denomina Contextualización- Sistema Nacional de Evaluación en Educación primaria, mencionando políticas en las cuales se vincula la educación básica primaria para la obtención de mejores resultados en las conocidas Pruebas Saber; la segunda relaciona el Sistema de Evaluación y Dispositivos de RdC (*Accountability* escolar), indicando aquellos incentivos y estímulos propuestos desde el MEN, para la obtención de mejores resultados, pero que por supuesto traen consigo algunos puntos no tan positivos en la práctica evaluativa llevada a cabo en el aula; y por último, el tercer apartado, denominado Principios de la evaluación educativa, desde la pedagogía crítica, generando una reflexión sobre la importancia del abordaje de la pedagogía crítica, teniendo en cuenta los principios propuestos que generen unas relaciones y posibilidades entre la evaluación de medición y la practicas evaluativa, en el aula.

Por lo tanto, en este capítulo, se brindan algunos postulados que ponen en cuestionamiento las prácticas de evaluación en el aula y la aplicación de pruebas externas, de manera que se reflexione sobre ello, y a su vez, se pueda contribuir en una propuesta de evaluación formativa, desde las pedagogías críticas, sin desconocer

que están presentes unas pruebas estandarizadas, y es por ello que se tendrían que identificar aquellas relaciones y posibilidades que surgen desde estas dos miradas, que aunque parezcan opuestas, no necesariamente tendrían que serlo, si se re-significa su uso y aplicación.

4.1 Contextualización del sistema de Educación Básica primaria y secundaria

De acuerdo con el MEN (2009), el servicio educativo puede ser prestado por entidades públicas o privadas, con previa autorización estatal. De acuerdo con lo anterior, “el sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior” (MEN, párr 3, 2022). En lo que respecta a básica primaria, se evidencia a continuación el planteamiento por parte del MEN:

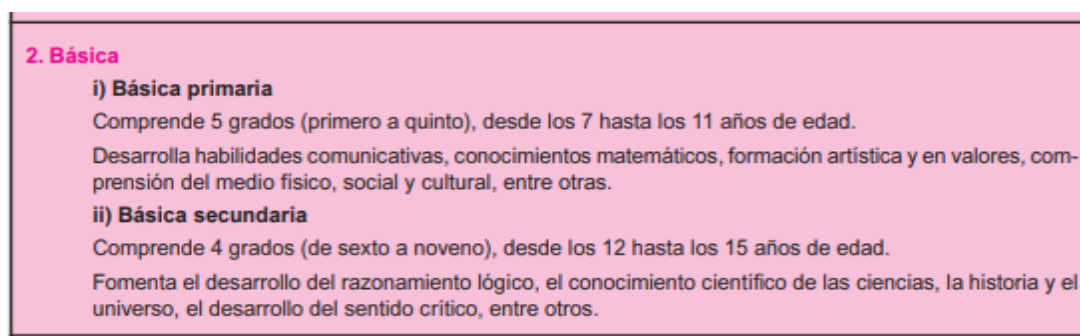


Figura 2. Niveles educativos. Fuente: MEN. 2009.

En Colombia, la Ley General de Educación, a través del Decreto 1290 del 2009, otorga a los establecimientos educativos la posibilidad de definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes [SIEE], en el cual se determina la forma en la que se hará seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo concertado por la comunidad educativa y definiendo qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar, junto con los instrumentos y criterios que se consideren pertinentes (MEN, 2020). Así, se da la posibilidad de que cada Establecimiento Educativo pueda definir su SIEE alineado con el Proyecto Educativo Institucional [PEI], desde la perspectiva de un proceso formativo.

Adicionalmente, en el Decreto 1290 del 2009 se señala la importancia de las evaluaciones externas, pues son considerados instrumentos que brindan información sobre los procesos que se han llevado a cabo en determinado ciclo escolar, ya que son complemento de la evaluación en el aula y, de acuerdo con el documento, pueden dar cuenta de aquellos aspectos que se consideran pueden ser revisados y analizados en cada establecimiento educativo. Al respecto, el MEN (2009) señala:

las evaluaciones externas nacionales son un instrumento adecuado para monitorear la educación impartida en los establecimientos educativos y los avances que los estudiantes van alcanzando en relación con las competencias y los estándares básicos de competencias definidos para el país; siendo estos últimos un referente de calidad (...) estas pruebas son un insumo importante que debe ser tenido en cuenta La Evaluación en el aula y la externa no deben ser consideradas como incompatibles, sino por el contrario, deben ser entendidas como miradas y estrategias (p.16-17)

De acuerdo con lo anterior, es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, también denominado ICFES, la entidad encargada de diseñar evaluaciones externas, a partir de las cuales se contribuye en el mejoramiento de la calidad desde la política de la educación, según menciona Peña Margarita, directora del ICFES del año 2006 al 2013:

La Ley 1324 de 2009 entrega de manera exclusiva al ICFES la responsabilidad de realizar las evaluaciones de salida de la educación media y superior, mediante la aplicación de exámenes de Estado. También, por encargo del Ministerio de Educación, evalúa el desempeño de los estudiantes de 5º y 9º grados (...) mediante el análisis de éstos resultados y de variables externas e internas a las escuelas, evalúa la calidad de la educación e identifica los aspectos que son susceptibles de intervenir para mejorarla. (MEN, 2010)

Es decir, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] considera que a partir de los resultados de las evaluaciones es posible conocer el desempeño de los estudiantes y la calidad en la educación. Una de esas evaluaciones es denominada Prueba Saber, la cual es aplicada a estudiantes de los grados 3º-5º-9º y, según el ICFES “evalúa la parte cognitiva de los estudiantes y no la motivacional, por ejemplo. Sin embargo, los resultados obtenidos son un indicador importante del desempeño de los estudiantes y de su capacidad de aplicar los conocimientos en distintos contextos” (2018. p.7). De manera que, los resultados de dichas pruebas les permiten a los principales actores participes de la educación escolar, tomar decisiones.

Con respecto a las Pruebas Saber, en Tercero de primaria se realizan para evaluar las competencias adquiridas en áreas de Lenguaje y Matemáticas, y, para grado Quinto en áreas de Lenguaje, Matemáticas, Competencias Ciudadanas y Ciencias Naturales, además de un cuestionario auxiliar en el que se contemplan aspectos emocionales, sociales y económicos. Adicionalmente, es en el año 2022 se desarrollaron evaluaciones inclusivas en modalidad electrónica, para la mayoría de la población, y se plantearon cuestionarios para directivos y docentes, los cuales “buscan conocer las circunstancias y aspectos que inciden en la enseñanza y en la calidad educativa, como lo es clima escolar, ambiente de aula, entre otros” (ICFES, 2022, p.16). Cabe aclarar que en el año 2020 la prueba fue electrónica, muestral controlada y para el año 2022 se propuso muestral controlada, pero mayormente aplicada en papel y lápiz.

Por otro lado, en el año 2020 el MEN y el ICFES presentan una estrategia de seguimiento sobre las competencias desarrolladas por los estudiantes durante la pandemia y confinamiento a causa de la COVID- 19. Esta herramienta la pueden presentar los establecimientos educativos de forma voluntaria y acoger los resultados que se arrojen en las pruebas, para que, al retornar a las aulas, en el año 2021, se pueda generar estrategias de mejoramiento, por lo que el ICFES (2020) indica:

Contribuye en el diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los estudiantes o para mejorar las estrategias de educación y trabajo académico en casa frente a los efectos que la cuarentena haya podido generar en ellos. Si bien debe entenderse que no es el único insumo ni herramienta con la que se debe contar para este objetivo, con base en estos instrumentos de valoración, los y las docentes contarán con un material que les permitirá estructurar estrategias de mejora a nivel local, en el aula y en el colegio, que posibiliten estrategias educativas y de aprendizaje (párr. 1).

Estas pruebas se pueden aplicar offline, online o en papel y lápiz, según las necesidades y posibilidades de cada establecimiento educativo, que para el caso de primaria“ consta de cuadernillos para cada una de las áreas de Matemáticas (de tercero a once), Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura (de tercero a noveno), Competencias Ciudadanas: Pensamiento Ciudadano y Ciencias Naturales y Educación Ambiental (de quinto a noveno)” (ICFES,s.f, p. 2).No obstante, para el año 2022 el MEN establece “Evaluar para avanzar” como una Política pública, y, a través

de una transmisión en vivo realizada por Youtube denominada: “Evaluar para Avanzar edición 2022- 22 de febrero”, hacen referencia a una edición desde la Educación Inicial a 11°.

En la Educación Inicial, que contempla preescolar, primero y segundo, se trata del acompañamiento y apoyo de la red de maestros y el programa “Todos a aprender”, el cual tiene como propósito “mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente”. (MEN, s.f, p.1) y que, si bien para la Educación Inicial no se aplican los cuadernillos con preguntas, como ocurre en los grados tercero, cuarto y quinto, si vinculan un proceso de medición de la calidad de la educación inicial, a través de un esquema aplicado en parte del territorio colombiano en niños, maestros y familias (MEN, 2020,31m 38s) en donde están presentes los círculos de aprendizaje con maestros, ambientes de aprendizaje, desarrollo del pensamiento y vinculación de las familias.

Así, en básica primaria, con apoyo del programa “Todos a aprender”, se relacionan los resultados de la estrategia Evaluar para Avanzar, para brindar tutorías y acompañamientos adicionales que incluyen estrategias de autoevaluación y coevaluación, articulando, al menos en el discurso, la importancia de la evaluación formativa. No obstante, Alcaráz, Fernández y Sola (2017) mencionan que “El problema de estas pruebas, como veremos en los apartados siguientes de este trabajo, radica en que ni pertenecen propiamente al concepto de evaluación educativa, ni es posible medir con precisión algo tan complejo como una competencia” (p. 53). De acuerdo con los autores, este tipo de pruebas se limita a contenidos y resultados, dejando de lado otros aspectos que también hacen parte de la calidad e influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Es decir, los puntajes de las pruebas suelen ser un indicador de calidad, pero para los autores, se invisibilizan las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, se crean jerarquías entre disciplinas y se centra en el estudiante, desconociendo las condiciones laborales de los maestros, los recursos de los

establecimientos educativos y propician un entrenamiento para la obtención de mejores resultados. De manera que, si bien el objeto de presentar las Pruebas Saber y Evaluar para Avanzar se presenta para que los actores involucrados obtengan información sobre el proceso evaluativo, para la toma de decisiones y planteamiento de rutas en el posible mejoramiento, también es correcto afirmar que estas estrategias han contribuido en la Rendición de Cuentas en las que se somete al maestro y se ejerce presión en los estudiantes, limitándose a la observación de puntajes. Al respecto, Tamayo (2017) señala:

Un nuevo concepto de calidad hace carrera, un nuevo lenguaje aparece en la escuela y en el magisterio, sin pedirle permiso a la pedagogía. Calidad como resultado de la aplicación de pruebas externas elaboradas por la OCDE y continuadas en cada país gracias a la creación de institutos especializados en su elaboración. (p.40)

De manera que, aunque se contempla que las pruebas estandarizadas sean un complemento de la evaluación en el aula, el concepto de calidad ligado a puntajes y pruebas estandarizadas puede llegar a limitar las acciones del maestro, debido a la preocupación por mejores resultados. En cuanto a la relevancia que se da en torno a una evaluación formativa, mencionada previamente, se hace complejo lograr un acercamiento acertado si se prepara a los estudiantes para responder preguntas, pues de acuerdo con Tamayo (2017):

La evaluación formativa supone compartir significados con los colegas que fungen como pares y construir un espejo que nos permita mirarnos de acuerdo con lo que caracteriza la profesión: un saber propio, un lenguaje común, unas reglas construidas en la experiencia y compartidas con la comunidad profesional, un claro proyecto ético y una responsabilidad con la educación como asunto público, eso es lo que da lugar a la autonomía escolar (p.34)

Adicionalmente, hacer referencia a la evaluación y sobre todo una evaluación formativa, involucra cuestionar las dinámicas que se dan alrededor de la aplicación de las pruebas estandarizadas, las prácticas evaluativas en el aula y las políticas de evaluación en la educación, pues como menciona Giroux (1998) “Los profesores son a menudo entrenados para utilizar varios modelos de enseñanza, administración y evaluación; no obstante, no se les enseña a ser críticos con respecto a los supuestos que subyacen a estos modelos”(p.85). De manera que, reflexionar sobre las prácticas

que se llevan a cabo en el aula, cuestionarlas y tomar acciones sobre ello, involucra una colectividad y responsabilidad compleja, pero posible.

4.2 Sistema Nacional De Evaluación y Dispositivos para la Rendición de Cuentas (Accountability Escolar).

Como se ha mencionado anteriormente, el Sistema Nacional de Evaluación contempla: el SIEE, respetando la autonomía de cada establecimiento educativo en el que se relaciona la evaluación en el aula del maestro y el enfoque institucional; la presentación de pruebas estandarizadas a nivel nacional denominadas pruebas Saber; la estrategia Evaluar para Avanzar de 3° a 11° y, el Día de la Excelencia Educativa -Día E-, propuesto desde el año 2015 junto con el Índice Sintético de Calidad Educativa [ISCE], que, de acuerdo con el MEN:

es un indicador numérico que se enmarca entre la escala de 1 a 10 el cual es entregado por cada nivel educativo (primaria, secundaria y media) a todos los Establecimientos Educativos -EE- del país desde el año 2015. Este índice es calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- a partir de los resultados de las pruebas Saber y la eficiencia interna de los EE, y es divulgado por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-(2020)

Con respecto al día E, el cual es establecido a través del Decreto n° 0325 del 25 de febrero de 2015, se pretende que los establecimientos educativos privados y públicos de educación preescolar, básica y media, destinen un día del calendario académico para una jornada en la que se revise su desempeño de calidad, a través de la revisión de los resultados de las pruebas internas y externas, y propongan estrategias para mejorar, según lo planteado por el MEN y el material de apoyo que se genera. En esta jornada participan: el rector, los docentes, padres/ acudientes y estudiantes que hacen parte del gobierno escolar.

Por otro lado, el ISCE está conformado por cuatro componentes, que según señala el MEN (2020), son: Desempeño (40%), el cual se refiere a los resultados de la última prueba Saber aplicada en matemáticas y lenguaje; progreso (40%), en el que se presenta el mejoramiento que han tenido los estudiantes en las dos últimas pruebas Saber de lenguaje y matemáticas de los Establecimientos Educativos; eficiencia (10%), contempla la aprobación escolar del Establecimiento Educativo. Este dato es

tomado del SIMAT; y finalmente, ambiente escolar (10%), en el que se toman los datos de contexto aplicados en un cuestionario, denotando la percepción de los estudiantes frente al ambiente de aprendizaje y el compromiso de los docentes.

Es importante mencionar que, de acuerdo con los resultados obtenidos en el ISCE, se posibilita la fijación de matrícula y pensión en los colegios de carácter privado, según la Resolución 018959 07 OCT 2020, (Ver tabla 1). Es decir, si una institución educativa se clasifica dentro de los ISCE 7 al 10, podrá generar un incremento anual de tarifas con lo que se denomina: Régimen de Libertad Vigilada, anexando un máximo de porcentajes establecidos en dicha resolución, siendo este un beneficio para los establecimientos educativos, en el que se involucran los resultados de las pruebas estandarizadas.

Ver tabla 1. Clasificación de los establecimientos educativos según en ISCE

Grupo ISCE	Tabla 1. Valores mínimos y máximos de ISCE 2018 para cada rango					
	Educación Primaria		Educación Secundaria		Educación Media	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
1	1.00	4.16	1.00	3.98	1.00	3.96
2	4.17	4.68	3.99	4.42	3.97	4.15
3	4.69	5.17	4.43	4.84	4.16	4.31
4	5.18	5.68	4.85	5.30	4.32	4.57
5	5.69	6.23	5.31	5.65	4.58	5.23
6	6.24	6.65	5.66	6.16	5.24	7.22
7	6.66	7.12	6.17	7.00	7.23	7.46
8	7.13	7.52	7.01	7.37	7.47	7.64
9	7.53	7.87	7.38	7.68	7.65	7.87
10	7.88	10.00	7.69	10.00	7.88	10.00

Fuente: MEN 2020

Sin embargo, para el año 2022 el MEN publica la Resolución 020310 del 10 de octubre, generando un cambio en la fijación de tarifas de matrículas y pensión en preescolar, básica y media, para los E.E de carácter privado, en el año 2023. De modo que, la tabla en la que se consideraba de importancia el ISCE no aparece allí, pero si se vincula el Manual de autoevaluación para los Establecimientos privados en el cual se vinculan las condiciones de calidad del servicio que ofrecen, entre ello estaría: infraestructura física, información sobre la formación y condiciones de los docentes, recursos, gestión académica, entre otros. Es importante mencionar que, si bien en la última resolución se contemplan otros aspectos que no dan mayor relevancia a los

resultados de las pruebas Saber, que generaban en los E.E la idea de obtener resultados altos para así poder tener un cobro mayor, puede llegar a ser riesgoso el diligenciamiento de la autoevaluación si no se hace de forma honesta.

En esta misma línea se encuentran los programas de estímulos para los maestros, según los resultados de desempeño obtenidos en los años 2015 y 2016. Al respecto, un artículo de la revista Semana (2018) indica: “El Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Educación (MEN), entregó 148.437 millones de pesos como incentivos a la calidad, con base en los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (Isce)” (párr 1). A su vez, se presenta el programa ser Pilo Paga, como una propuesta que buscaba incentivar el acceso a la educación superior a estudiantes de menores recursos económicos, destacados por los resultados de las pruebas Saber. El MEN (2016) señala:

este programa inició en el 2015 beneficiando a 10.140 estudiantes de escasos recursos para cumplir con uno de sus sueños, ingresar a la educación superior. En 2016, su segunda fase, el programa cobijó a 12.588 estudiantes. Llegando a todos los departamentos del país (párr 3).

Sin embargo, los estímulos generados por los resultados de las pruebas Saber, dirigidos a los estudiantes, maestros y establecimientos educativos, se pueden considerar debatibles e incluso polémicos. Por ejemplo, algunos de los estudiantes beneficiados por el programa Ser Pilo Paga adquirieron una deuda al no lograr finalizar su pregrado o no graduarse dentro de los tiempos estipulados, propiciando una presión que hace evidente las brechas sociales y económicas entre quienes estudiaron en un establecimiento educativo de carácter privado, de reconocimiento nacional o internacional, y quienes estudiaron en un colegio público y lograron obtener resultados altos en las pruebas estandarizadas, a pesar de las condiciones socioeconómicas que están presentes en su contexto.

De acuerdo con lo mencionado previamente, es importante aclarar que este beneficio no ofrecía una beca sino un crédito condonable, y según un artículo del periódico El Espectador (2022) citando las cifras del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [Icetex], son 4.347 los jóvenes que

desertaron del programa. Es decir, más de 4 mil jóvenes de recursos bajos tendrían una deuda con el Icetex al no lograr culminar su carrera profesional. Por otro lado, tenemos los estímulos a los maestros, directivos y administrativos, que según la revista Semana (2018)

Durante dos años consecutivos, 59.787 docentes, directivos y administrativos de 2.354 establecimientos educativos en el país recibieron estímulos por sus resultados de desempeño de 2015 y 2016. El Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Educación (MEN), entregó 148.437 millones de pesos como incentivos a la calidad, con base en los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (Isce). Dicho programa es una de las estrategias que el MEN implementó para lograr la meta: poner al país en el primer lugar en calidad educativa en Latinoamérica en 2025. (párr. 1)

Desde este estímulo, basado en propuestas de países como Corea o Singapur, se proponía entregar un salario a los funcionarios pertenecientes a colegios oficiales de jornada única o perteneciente al programa Todos A Aprender. Sin embargo, en el artículo de la revista Semana (2018) citan al profesor John Ávila, quien menciona lo siguiente

este tipo de políticas son negativas y perjudiciales para el sistema educativo: “Amenaza con romper los imperativos éticos que deben regir en lo educativo. Como en las dinámicas de mercado, la competencia puede volverse desleal; una búsqueda agresiva que genere choques entre profesionales y entre instituciones educativas. Además, un enfoque así pone en peligro la estructura del sistema de financiación de la educación” (párr. 11)

Es decir, se promueve una *Accountability* (RdC), en la que se pone en cuestionamiento al estudiante, docente y establecimiento educativo, a partir de los resultados obtenidos en pruebas externas y se generan incentivos para aquellos que logren el objetivo, promoviendo esa competencia desleal y choque entre profesionales, como se señala previamente. Al respecto, en el titular del periódico El Espectador, denominado Colegios Públicos vs Colegio Privados: Crece la brecha de desempeño en Colombia (2022), se menciona que, de acuerdo con los estudios realizados por el Laboratorio de Economía de la Educación [LEE] la brecha entre colegios públicos y colegios privados en el 2021 aumento más que en años anteriores.

De manera que, al examinar los resultados de las Pruebas Saber 11 en calendario A, hubo un crecimiento de 7 puntos a favor de los establecimientos

educativos privados, siendo el 2021 el año con mayor brecha, en comparación con los últimos 5 años, visibilizando a través de la pandemia el escaso acceso a herramientas tecnológicas, servicio de internet y servicio eléctrico de las comunidades con menos recursos económicos. Al respecto, el profesor Alejandro Álvarez Gallego, actual rector de la Universidad Pedagógica Nacional refiere que:

lo que la prensa generalmente registra, con comentarios calificados a veces, no calificados la mayoría de las veces, está siempre como acompañado de un gran titular y ha estado durante estos días acompañado así, que dice: “bajo la calidad de la educación” y la inferencia que sacan estos analistas es muy rápida, dicen: “la pandemia hizo estragos” “se agudizan las brechas entre la educación privada y la educación pública” y esos titulares y esas rápidas inferencias que se hacen no permiten en realidad comprender lo que ha pasado en estos tiempos crueles de la pandemia. (Álvarez, G. 2021, 00m,23s)

Para Álvarez (2021) hacer inferencias a partir de los resultados de las pruebas con juicios como “subió” o “bajó la calidad de la educación” sería irresponsable e injusto con los establecimientos educativos, ya que las pruebas estandarizadas, como las Pruebas Saber, miden algunas competencias en pocas áreas del conocimiento, dejando de lado otras dimensiones. Además, aunque brindan información al establecimiento educativo entre lo que pudo haber ocurrido de un año a otro, hacer *rankings* entre establecimientos educativos no sería justo, ni pertinente, pues los contextos socioeconómicos pueden ser aspectos determinantes en los resultados de estas pruebas, por lo cual, realizar esta comparativa y reducirlo a la calidad sería apresurado y facilista.

Ahora bien, aunque las estrategias como Día E, Evaluar para Avanzar e incentivos a los maestros, administrativos y estudiantes pretenderían contribuir en la obtención de mejores resultados y comprensión de estos, sigue siendo insuficientes para disminuir las brechas existentes y, por el contrario, siguen siendo reproductores de discursos en los que los establecimientos públicos son comparados con los privados y los maestros son responsables de ello. Aun así, el Laboratorio de Economía de la Educación [LEE] perteneciente a la Universidad Javeriana de Colombia, ha generado una propuesta de índice denominada “Lee tu colegio”, mencionando:

El Laboratorio de Economía de la Educación es una iniciativa de la Pontificia Universidad Javeriana que investiga, evalúa, analiza y provee información cuantitativa sobre el sistema educativo. De esta manera, LEE pretende guiar la toma de decisiones, así como también el desarrollo de innovaciones y políticas educativas efectivas para impulsar la transformación de la educación en Colombia. (LEE, s.f).

En suma, “Lee tu colegio” se propone brindar información a los colegios oficiales sobre índices multidimensionales, que de acuerdo con LEE se recopilarían 27 variables de la base de datos del MEN, el ICFES y el DANE, para finalmente agrupar seis dimensiones de desempeño: Logro Académico, Mejoramiento, Docencia, Población Estudiantil, inglés y Conectividad, y Permanencia y Bienestar. “De esta manera, el modelo permite hacer una comparación global entre colegios, a la vez que evalúa el desempeño por cada dimensión” (LEE, s.f). Sin embargo, retomando los postulados por Álvarez (s,f), generar una comparación entre establecimientos educativos, sea privados/ públicos- públicos/ Públicos o privados /privados, resultaría apresurado e irresponsable, pues más que una comparación se necesitaría un análisis por parte de cada establecimiento educativo para la toma de decisiones, ya que, recaer únicamente en la comparación sería desconocer que los diferentes contextos tienen necesidades y realidades diversas.

Vale decir, que durante el lanzamiento del índice 2020 de Lee tu colegio, para colegios oficiales, se evidencia que este índice brinda más información que el emitido por el MEN, a través de ISCE, pues no se queda únicamente en la prevalencia por los resultados de las Pruebas Saber. Sin embargo, el profesor y ex rector de la Universidad Nacional de Colombia Wasserman, M. señala que, aunque es importante tener esos seis índices para el abordaje multidimensional, pueden presentarse riesgos que oculten aspectos importantes, como por ejemplo que los maestros tengan un posgrado, ya que puede que un rector indique a sus maestros que obtengan una maestría solo con la intención de un índice alto, pero ello no necesariamente mejore los procesos en el aula:

sabemos que el 40% de los maestros en públicos tienen un posgrado, y sabemos con certeza que del 2006 AL 2018, que hay pruebas Saber 3,6,9 y 11 consecutivas, no ha habido ningún impacto en el aumento de la mejora de los resultados de los estudiantes con el aumento del nivel educativo de los maestros. Entonces, un rector interesado en

aumentar su índice simplemente manda a sus maestros a hacer posgrados. El índice va a aumentar, pero el aprendizaje de los estudiantes, por lo menos por los resultados que tenemos del 2006 al 2018 no aumenta. En ese sentido digo yo que un índice múltiple puede ocultar algunas cosas. (LEE Javeriana, 2022, 40m15s).

Así mismo, Wasserman (2022) señala que se pueden generar estrategias para mejorar posiciones en la tabla y aun así no ser adecuadas, pues estarían preocupadas por mejorar su puesto, mas no por generar una transformación real en lo que compete a la enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, durante el lanzamiento del índice Lee tu colegio, Forero David, investigador de Fedesarrollo, menciona que los padres de familia: “pueden saber cómo está el colegio en donde están. Me imagino que tienen un margen de acción limitado para decidir, pero por lo menos pueden saber en dónde están y saber si quieren cambiar o continuar en el mismo colegio” (LEE javeriana, 2022, 34m59s). Ante esta afirmación, se podría incurrir en la idea que menciona Forero, D. (2022) con respecto a una clasificación de “colegios buenos” y “colegios malos”, la estigmatización de maestros y colegios por los niveles en los que se encuentra según el índice, o en la competencia entre establecimientos educativos por “mejorar” estos puntajes.

En relación con ello, es importante señalar que, aunque hasta el momento no se encuentra una política en la cual se establezca la disminución de recursos económicos a establecimientos educativos con resultados bajos en las pruebas estandarizadas, Remolina (2019) refiere que “debe tenerse en cuenta que tales indicadores, además de promover la definición y verificación de metas cuantitativas, sirven para establecer políticas de responsabilización y de gestión escolar” (p.182). En otras palabras, estos indicadores, aunque brindan información para realizar análisis en relación con el acceso y la equidad de la educación, también dirigen su mirada a posibles responsables, en caso de no lograr unas metas u objetivos.

4.3 Rasgos de la evaluación educativa, en la perspectiva formativa y crítica.

Como se ha mencionado previamente, la evaluación educativa ha tenido interpretaciones y usos diversos, de acuerdo con el contexto desde el cual se aborde. Sin embargo, para la presente investigación, es primordial hacer énfasis en una evaluación desde la pedagogía crítica. Ello, debido a la fuerte influencia que tiene la

escuela por parte de políticas neoliberales que han dado gran relevancia a las pruebas estandarizadas, y a su vez, han permeado las prácticas evaluativas en el aula, pero ¿por qué desde la perspectiva crítica y formativa? Al respecto, Santos (1996) menciona que:

La evaluación no es un fenómeno meramente técnico, alejado de dimensiones políticas. Esa es la trampa que se tiende a quienes ingenuamente creen que las cosas son como son y que, en esencia, no se pueden cambiar. La evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación (p6).

Es decir, se considera primordial abordar la evaluación educativa, desde la pedagogía crítica, entendiendo que actualmente se encuentra atravesada por intereses y aspectos sociales, políticos, económicos y culturales, por tanto, no reconocerlo podría reproducir prácticas y discursos en los que se invisibilizan las subjetividades de quienes se hacen partícipes. Adicionalmente, cuando se hace referencia a una evaluación, sobre todo a una evaluación formativa, se entiende que como proceso constante no es posible encasillarlo en puntajes y *Rankings*, pues se trata de democratizar y escuchar la voz de los estudiantes, pensando y planeando, no solo desde los contenidos y el currículo, sino desde elementos que puedan ser significativos en la cotidianidad de los estudiantes. Eisner (1999) señala:

El propósito de la educación no es simplemente que a nuestros niños les vaya bien en la escuela. Las implicancias y costos son considerablemente más altos. Lo que buscamos es que les vaya bien en la vida fuera de la escuela (p. 3)

Por supuesto, hablar desde la mirada formativa y crítica no es algo nuevo, sin embargo, a pesar de que desde la escuela de Frankfurt y con autores como Giroux, Apple, McClaren o Freire, se viene promoviendo un discurso y práctica distinta, Morero (2010) indica que aún es común que la evaluación en el aula sea para clasificar, seleccionar o certificar a los alumnos. De manera que, las funciones sociales de la evaluación, que refieren a la retroalimentación, motivación y logro de aprendizajes significativos, se ven opacadas por la reproducción de prácticas pedagógicas ya conocidas.

Así pues, con el objetivo de complementar aspectos de la evaluación formativa, se retoman los principios señalados por Borjas (2014) desde la pedagogía crítica, mencionando 6 principios fundamentales como: Participación, comunicación, contextualización, significación, humanización y transformación. En lo que refiere a la *participación*, se involucra la democratización en el proceso. Ya se ha mencionado previamente que no se trata de desdibujar el conocimiento y la experiencia del maestro, sino de permitir que los estudiantes puedan asumir su rol, en el proceso. Escuchar sus voces y tener en cuenta sus propuestas genera un acercamiento a una evaluación emancipadora.

De ahí la importancia del segundo principio, la *comunicación*, que de acuerdo con el autor, contempla la co-evaluación, es decir: “La evaluación desde la pedagogía crítica está llamada a proponer espacios de co-evaluación, los cuales exigen un proceso dinámico y recíproco sin instancias jerárquicas” (p. 40) proponiendo diálogos que sean direccionales y horizontales. Como un tercer principio se encuentra la *contextualización*, el cual tiene presente los problemas reales y la cotidianidad del estudiante u maestro, “para que el estudiante conecte el conocer, el hacer y el ser con posibles intervenciones que pudiera realizar para transformar positivamente su vida y la de los otros (Borjas, 2014, p.40-41), de manera que, el principio de la *significación* se vincula, reconociendo que cada sujeto es distinto y por tanto, los intereses, pensamientos y ritmos de aprendizaje serán variados.

En secuencia, Borjas (2014) describe la humanización y la transformación. La *humanización* “implica tanto darles nombre propio a los participantes, como incluir el diálogo como mediador que acerca y alimenta la formación integral a través de retroalimentaciones oportunas, pertinentes y formativas (p.42) y, finalmente, la *transformación*, contemplando la posibilidad de cambiar las prácticas en el aula, la visión de los estudiantes y la posibilidad de crear mundos desde la diferencia. De acuerdo con lo anterior, es importante señalar que, según Giroux (2013):

la pedagogía crítica es más que una conversación entre estudiantes y docentes y no debería sugerir que los docentes renuncien a su autoridad. Por el contrario, es precisamente reconocer que la enseñanza es siempre directiva – es decir, un acto de

intervención inextricablemente mediado por formas particulares de autoridad que los docentes pueden ofrecer a los estudiantes –para cualquier uso que ellos quieran hacer de ellas– una variedad de herramientas analíticas, tradiciones históricas diversas y un amplio espectro de conocimiento (p. 21).

Por lo que, una evaluación desde la pedagogía crítica permite una reflexión sobre la práctica del maestro, en donde el ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? podrían dar cuenta de lo que se está haciendo en el aula, pues en palabras de Moreno (2010) “La evaluación por sí misma no mejora la educación, aunque bien entendida y bien practicada, sí que puede convertirse en una poderosa herramienta que contribuya a la mejora de la educación” (p.92). De manera que, la crítica, desde los postulados de Santos (1996):

atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. (p.9).

Por consiguiente, una evaluación desde la pedagogía crítica y transformadora no se limitará a la transferencia de conocimientos, pues en palabras de Giroux “esta presupone que los estudiantes están incentivados por sus pasiones y motivados, en parte, por las cargas afectivas que trasladan al proceso de aprendizaje” (2013, p.22), logrando vincular aquello que se enseña, con las experiencias y subjetividades de los estudiantes, consiguiendo que visibilicen su rol en el contexto al cual pertenecen, e incentivando a que, en conjunto, se generen ideas y propuestas que posibiliten cambios, democracia, justicia social y lucha contra las desigualdades.

4.3.1 Relaciones y posibilidades entre la evaluación de medición y la práctica evaluativa en el aula.

Una de las equivocaciones de la evaluación externa, según Tamayo (2017), es considerar que, a través la imposición de un instrumento o prueba, del desconocimiento del contexto o ámbitos sociales y culturales, es posible generar correcciones, pues si bien es cierto que la evaluación de medición, o externa, brinda información con relación a determinadas competencias, no se desconoce que, como afirma Moreno (2010) puede que los resultados motiven a algunos, pero también puede que desmotive y cause desesperanza en otros.

Sin embargo, Ravela (2016) señala que la afirmación de la Evaluación interna vs la Evaluación externa presenta una falsa oposición, pues dentro de este *versus* se asume que “sólo el docente que está cotidianamente dentro del aula y en contacto con los alumnos puede “conocer”, y por tanto evaluar, los aprendizajes” (p. 74). En esta creencia, la evaluación estandarizada no podría contemplar lo aprendido por los estudiantes en el aula, y por lo tanto, tampoco aportaría a los maestros.

De acuerdo con lo anterior, Ravela (2016) menciona que el estar en el aula no garantiza conocer lo que lo estudiantes han aprendido, ya que factores como el diligenciamiento de formatos, planeaciones, número de estudiantes, etc., pueden llegar a complejizar el conocer los procesos de forma individual. Por otra parte, aclara que las evaluaciones estandarizadas no se plantean como evaluadoras de procesos individuales (aunque presenten los puntajes de cada estudiante), pues pretenden dar a conocer un panorama general del sistema educativo, en este caso, del país.

A su vez, el autor resalta que las evaluaciones internas, o evaluaciones en el aula, están permeadas de la subjetividad del maestro, influyendo en la relación que se tiene con los estudiantes y que puede o no ser justa. Es decir, que el/la maestro (a) al conocer determinadas situaciones de sus estudiantes o tener cercanía a ellos, vincula esto con el proceso de evaluación. Por supuesto, no se trata de desconocer que existen unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que intervienen en los resultados que obtiene cada estudiante pues, en concordancia con Santos (1996):

¿Cómo va a obtener unos resultados similares en unas pruebas de inglés un alumno que tiene en su casa ayudas suplementarias, profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado? (p.6).

No obstante, tanto la evaluación en el aula, como la evaluación de medición requieren de unos procesos de reflexión, ya que, la aplicación constante de las mismas, teniendo como meta la obtención de mejores resultados, desconociendo la observación y retroalimentación del proceso, puede llegar a simplificar la importancia de la evaluación, desde la perspectiva formativa. En palabras de Moreno (2010) “si las

evaluaciones son pobres o apócrifas no sólo no harán ninguna contribución a la calidad, sino que pueden resultar contraproducentes porque pueden “vacunar” a los participantes contra la evaluación o provocar que ésta caiga en el desprestigio (p.87).

Así mismo, desde el discurso impartido por el MEN (2017), se ha planteado una evaluación en la que se contemple el proceso y la reflexión, abordando la evaluación formativa desde dos componentes, el primero relacionado con el uso de los resultados de las pruebas Saber y el segundo, contemplando el SIEE, junto con el Sistema Nacional de Evaluación. Sin embargo, se resalta la importancia de contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia, por medio de evaluaciones que monitoreen las competencias establecidas, por medio de pruebas como las denominadas Supérate Saber.

Es decir, aunque se habla de la evaluación formativa como aquella que brinda información al estudiante sobre su avance, e información al docente sobre su enseñanza (MEN, 2017), indicando que la evaluación formativa es posible “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. (p.6), se encuentra a su vez un discurso sobre la importancia de monitorear unos resultados, lo cual, en cierto modo, ejerce una presión en los maestros (as). Al respecto, Tamayo (2017) afirma:

cambio en la forma de la evaluación sin convocar a una transformación de fondo para repensar los procesos, los modelos, la didáctica, el discurso del maestro, las relaciones en el aula, la forma de presentación y abordaje de los contenidos, en general, una reforma al currículo (p. 38)

De modo que, aunque se plantea una evaluación formativa desde el MEN, no se encuentra una transformación significativa debido a los resultados que se solicitan para dar cuenta del alcance de la *calidad educativa*, pues sigue siendo reducida a resultados de pruebas estandarizadas, como se menciona en capítulos anteriores. De manera que, como indica Moreno (2010) la evaluación tendría que “servir para que el docente analice y reflexione acerca de su práctica, debe brindarle datos para tomar

decisiones informadas que le posibiliten reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en caso necesario". (p. 88). De manera que, ante las complejidades que trae consigo la evaluación de medición y de aula, Ravela (2016) menciona:

las evaluaciones externas justamente pretenden ofrecer al profesor la posibilidad de ubicar el desempeño de sus alumnos y sus propias evaluaciones en el marco de referencia más amplio de los aprendizajes en el conjunto del sistema educativo.

En este sentido, las evaluaciones internas y externas pueden y deben complementarse, en la medida en que ambas tienen limitaciones y potenciales (p.80).

Es por ello que, se considera pertinente caracterizar las relaciones (como la interacción existente entre ambas propuestas) y posibilidades (como los medios disponibles para lograr un propósito) que surgen entre estas pruebas Saber 3°.5° Lenguaje y Matemáticas, y la evaluación en el aula, ya que ambas brindan información que puede, dependiendo del uso que se dé, contribuir en la propuesta y fortalecimiento de una evaluación formativa, sin dejar de lado la importancia de reconocer la intencionalidad con la que se sugiere la aplicación de estas pruebas, con respecto a intereses de las políticas neoliberales.

Capítulo V

5 DISEÑO DE INDAGACIÓN CUALITATIVA

El presente capítulo define la ruta metodológica de la investigación, teniendo presente el marco teórico, el cual permite el abordaje de aspectos fundamentales y primordiales de la pregunta problema y el objetivo de la investigación. De modo que, siguiendo los intereses y planteamientos previamente expuestos, se retoma la importancia de caracterizar las relaciones y posibilidades entre la evaluación en el aula y el uso pedagógico de los resultados de las pruebas Saber 3°- 5° de Lenguaje y Matemáticas en una institución educativa de carácter privado, contribuyendo así en el fortalecimiento de una evaluación formativa desde la pedagogía crítica.

De acuerdo con lo anterior, el presente capítulo está conformado por: los posicionamientos epistemológicos, el paradigma de investigación cualitativo, la perspectiva de la *crítica educativa* propuesta por Eisner (1998), el estudio exploratorio como estrategia de la investigación, la caracterización de la población participante, las fases de intervención en la recolección de la información, y por último, las técnicas de análisis de la información para la tematización y corroboración estructural en la presentación de los hallazgos finales.

5.1 Posicionamientos epistemológicos

Teniendo en cuenta los análisis obtenidos hasta este capítulo, se infiere que probablemente existe una responsabilización dirigida hacia los maestros, la cual puede afectar la forma en que se evalúa en el aula, teniendo en cuenta que se genera una preparación para la presentación de las pruebas estandarizadas, lo que a su vez, influye en la forma en que se evalúa. Esta posible relación puede llegar a condicionar la evaluación en el aula que pretende el maestro, por lo que esta investigación retoma los planteamientos de Habermas (1965) al mencionar que “el mundo del sentido transmitido se abre al intérprete sólo en la medida en que se aclara a la vez el propio mundo de este” (p.2). De modo que, la interpretación que se realiza a través de las fases de la investigación posibilita la comprensión del objeto e interés de estudio.

Según lo mencionado previamente, el objetivo de la investigación se inscribe desde el paradigma de la teoría constructivista, pues según mencionan Guba y Lincoln “el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los “Hallazgos” son *literalmente* creados al avanzar en la investigación” (pp. 128, 2002). Para el caso de la investigación, la interacción con los maestros pretende una comprensión de las prácticas de evaluación de los maestros y el uso que se da a los resultados de las Pruebas Saber 3°-5° de matemáticas y lenguaje.

En tal sentido, Habermas (1965) indica que la investigación desde la hermenéutica “Abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción” (p.3) haciendo referencia al interés práctico por el conocimiento, relacionando la comprensión de unos hechos, más allá de la observación, es decir, los aportes teóricos y la interacción que se genera con los análisis e interpretaciones que surgen de los hallazgos obtenidos del objeto de estudio, de modo que “el objetivo final es destilar una construcción condensada que sea más informada y sofisticada que cualquiera de las construcciones precedentes” (Guba & Lincoln, 2002, p. 128).

De esta manera, concebir al investigador como quien está, en palabras de Guba y Lincoln (2002) “comprometido a facilitar la reconstrucción de “múltiples voces” de su propia construcción, así como las de todos los otros participantes” (p.139), se relaciona con el interés por entender las prácticas de evaluación en el aula de los maestros para la comprensión y análisis de los mismos, concebir posibles cambios a partir de las interacciones generadas con el objeto de estudio e identificar las posibilidades que surgen entre la Pruebas Saber y la evaluación en el aula.

Así pues, se reconoce la importancia por no desconocer los posibles procesos críticos, emancipadores y reflexivos, frente a la forma en que se asume la evaluación en el aula y su relación con las pruebas Saber de 3° y 5° grado de básica primaria, debido a la importancia que se da en torno a la preparación para la presentación de pruebas y los resultados generados, en la institución educativa de carácter privado en la cual se realiza esta investigación.

En efecto, la preparación para la presentación de las pruebas Saber ha traído consigo unas causas y consecuencias en las prácticas de evaluación de los/las maestros (as), entre los que se pueden encontrar: la responsabilización por los resultados obtenidos, la competitividad entre establecimientos educativos por puestos en ranking, el entrenamiento para la resolución de estas pruebas o jerarquías entre áreas del conocimiento. Con motivo de ello, la pedagogía crítica invita a los maestros (as) a cuestionar estas prácticas y discursos que se alejan de una propuesta humana, social y emancipadora. Al respecto Giroux y McLaren mencionan: “A partir de una falsa defensa de la objetividad, los maestros son llevados a alejarse de sus propias historias, experiencias y valores, dado que éstos afectan y moldean” (1998, p.85), en suma Niño (2013) señala:

Analizar y re-conceptualizar el currículo y la evaluación desde la pedagogía crítica problematiza el conocimiento académico que se trabaja y se asume como “oficial”, así como su integración con el medio externo y el escolar. Esto implica indagar sobre las prácticas relacionadas con la autonomía y la democracia en los ámbitos educativos y proponer formas de superar los procesos individualistas de estudiantes y profesores que dificultan la formación de espacios académicos en solidaridad, autonomía y democracia (p.16).

Por lo que, como lo menciona Giroux (2013) “La pedagogía no es simplemente sobre la competencia o la enseñanza de conocimiento, habilidades y valores a los jóvenes, también está relacionada con la posibilidad de interpretación como un acto de intervención en el mundo” (p.20). Es decir, desde la teoría crítica y constructivismo, la evaluación podría posibilitar conocer y comprender las acciones que se llevan a cabo en el aula para reflexionar y transformar los procesos de formación humana y de participación democrática, contrario de esto: la educación se convierte más que en una evaluación con altos niveles de exigencia y sistemas de premios, en una obsesión por los esquemas de responsabilidad, la cultura de las auditorías, las políticas de tolerancia cero, y un sitio en el que simplemente se entrena a los estudiantes para convertirse en mano de obra (Giroux, 2013, p.15).

De modo que, de acuerdo con Giroux (1998), la escuela ha de ser analizada en sus prácticas de reproducción relacionadas con la dominación para brindar las

posibilidades de “educar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos activos y críticos” (p. 82). Por lo tanto, abordar la investigación desde lo que Guba y Lincoln (2002) denominan como paradigma de constructivismo, hace posible la reflexión sobre los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula y el uso que se da a los resultados de las pruebas estandarizadas, las cuales son diseñadas e implementadas, desde el año 2009, teniendo presente que dentro de las prácticas evaluativas de la institución educativa de carácter privado se contrata una entidad para que los estudiantes de los grados 3° a 11° presenten pruebas tipo ICFES con el objetivo de prepararlos para las Pruebas Saber, y a su vez evaluar el proceso que lleva el/la maestro (a) en su área de conocimiento en el aula.

5.2 De la perspectiva de la crítica educativa (Elliot Eisner)

Esta investigación es de corte cualitativo, desde el paradigma interpretativo, pues de acuerdo con Vasilachis (2006), la investigación cualitativa está “fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (p.25) de manera que, se entiende la riqueza de conocimiento e información posible, a través de los aportes generados en cada investigación, lo cual hace cada proceso particular y distintivo.

La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Sin embargo, el análisis de cómo las personas «ven» las cosas no puede ignorar la importancia de cómo «hacen» las cosas. (Vasilachis, 2006, p. 26)

Previamente se ha mencionado el interés por caracterizar las prácticas de evaluación en el aula y su relación con los resultados de las pruebas Saber 3°- 5° Lenguaje y Matemáticas en una institución educativa de carácter privado, por tanto se considera pertinente desarrollar la investigación desde un enfoque cualitativo, logrando reconocer, visibilizar y valorar a los actores partícipes, en este caso los maestros (as), a través de la recolección de información, que de acuerdo con Hernández (2014) “Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (p.396 -

397), pues es a través de esta información que pueden entenderse los motivos y significados de estos comportamientos.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación cuenta con la participación de directivos y maestros del área de Matemáticas y Lenguaje, y se pretende caracterizar las relaciones y posibilidades que surgen entre la práctica evaluativa en el aula y el uso pedagógico de los resultados de las Pruebas Saber de 3° - 5°, para contribuir en el fortalecimiento de la evaluación formativa de los estudiantes, desde una mirada crítica. En concordancia, se retoman los planteamientos de Eisner (1998), quien menciona que:

la indagación cualitativa participa de un paradigma conceptual que no se propone controlar las variables como se hace en un laboratorio, para identificar la contribución a cada variable de los efectos conseguidos. Su función es reflejar la complejidad de tal trabajo y su dependencia de las sensibilidades y el buen juicio del investigador cualitativo” (p.199)

De modo que, se requiere un cuidado y rigor en el método a seguir para entender la indagación cualitativa desde la flexibilidad y la importancia del contacto con quienes se harán partícipes del proceso, lo cual hace que cada investigación, aunque presente datos que puedan ser generalizables, comprenda que parte de lugares, personas o espacios colectivos o individuales particulares, pues en palabras de Eisner (1998) “los investigadores cualitativos confieren su propia firma a la obra” (p.198). Por esta razón, este estudio considera importante interpretar y comprender las acciones y experiencias de los maestros con relación a sus prácticas de evaluación, para el abordaje de la pregunta que dio lugar de este trabajo investigativo, denominada: ¿Cuáles y qué tipo de relaciones y posibilidades surgen entre la práctica evaluativa de los docentes en el aula y los resultados de las Pruebas Saber 3°- 5° en una Institución Educativa de carácter privado?

En concordancia, la investigación retoma los seis rasgos de indagación cualitativa propuestos por Eisner (1998) siendo: el primero el enfoque, pues teniendo claridad sobre el objeto de estudio, se observa, entrevista, registra e interpreta aquello que tiene relación con el interés investigativo, en este caso la interacción con los maestros sobre sus prácticas, desde diferentes posibilidades para la obtención de

mayor información; el segundo rasgo es el yo como instrumento, en donde el experto sabe qué de lo que observa o registra es significativo para lograr el objetivo de investigación, sin perder la sensibilidad requerida; el tercer rasgo es el carácter interpretativo, mediante el cual se aclara que no es solo describir lo que se observa, sino generar cuestionamientos y relaciones teóricas.

En secuencia, el uso del lenguaje expresivo como cuarto rasgo, está relacionado con la empatía, la manera en la cual se comunica al lector para que pueda comprender sobre los hallazgos registrados; el quinto rasgo es atención a lo concreto, señalando que la investigación cualitativa denota la firma del investigador, pues aunque se presentan estadísticas y toma de datos, no hay pretensión a crear teorías generalizables; por último, el sexto rasgo, coherencia, intuición y utilidad instrumental, aclarando que si bien existen formas múltiples para evidenciar, experimentar, corroborar o persuadir, no se pretende la universalización de leyes, pues en concordancia de lo previamente mencionado, existe la particularidad en cada estudio.

De modo que, se retoman los seis rasgos para orientar y fundamentar la presente investigación desde lo que Eisner (1998) denomina como el *Ojo ilustrado*, siendo la crítica educativa una forma en la cual se puedan caracterizar las distintas acciones y discursos presentes en el aula, en las cuales se relaciona las prácticas evaluativas del maestro y lo que ello puede generar dentro del mismo proceso. Eisner (1998) menciona:

Necesitamos alcanzar el nivel de un crítico en conocimiento educativo reconocer lo que cuenta, y necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a quienes tienen interés en nuestras escuelas. Elevar las puntuaciones de los exámenes con exámenes de múltiple selección puede ser realmente una posibilidad. Pero ¿qué significa eso desde una perspectiva educativa? (p.41).

Además de tener presentes los rasgos de indagación cualitativa propuestos por Eisner (1998), se relacionan las dimensiones de la crítica educativa del autor, denominadas *descripción, interpretación, evaluación y temática*, las cuales se vincularán en cada uno de los instrumentos y técnicas aplicadas para mayor comprensión e interpretación del objeto de estudio, los cuales serán descritos y abordados en éste capítulo.

5.3 Estudio Exploratorio como estrategia de investigación

El ejercicio de investigación parte del interés por caracterizar las prácticas de evaluación en el aula con relación a la preparación y presentación de las pruebas saber 3°-5° en Lenguaje y Matemáticas, lo anterior, teniendo en cuenta la relevancia que se da a los resultados de las pruebas estandarizadas en la institución Educativa de carácter privado. Para ello, se utiliza como estrategia de investigación el Estudio Exploratorio, que de acuerdo con Hernández (2014):

se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (91).

Es importante señalar que, aunque ésta no es la primera investigación con respecto a la evaluación en el aula y las Pruebas Saber 3°- 5, se contempla como estrategia el Estudio Exploratorio, pues se presentan dudas sobre las posibles relaciones que intervienen en la práctica evaluativa del maestro de una institución educativa de carácter privado, teniendo en cuenta que puede que sus dinámicas sean diferentes a las de un establecimiento educativo de carácter público. A su vez, se presenta una relación con el enfoque cualitativo de la investigación, pues según Vasilachis (2006) es usada para estudiar instituciones, movimientos sociales, transformaciones estructurales, entre otros.

Vasilachis (2006) afirma que “Las investigadoras y los investigadores cualitativos se interesan por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones” (p. 34). En tal sentido, el estudio exploratorio contribuye en el abordaje de la pregunta de investigación, pues logra vincular elementos del ejercicio de indagación que tienen en cuenta el planteamiento del problema, revisión documental e inmersión en el campo para un posterior análisis de la información, el rol del investigador y la triangulación de los resultados, para generar un informe final, pues según Hernández (2014):

Generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas. Estas indagaciones se caracterizan por ser más flexibles en su método en comparación con las descriptivas, correlacionales o explicativas (p.91).

Por tanto, el estudio exploratorio permite al investigador “identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (p.98) de manera que se puede llevar la investigación a feliz término y con paso a posibles investigaciones posteriores similares o con nuevos problemas, brindando aportes significativos, cumpliendo así con el objetivo. Para el caso específico del objetivo de estudio, se considera pertinente en tanto brinda un panorama sobre los posibles retos que tiene la educación y las formas en que persiste una *Rendición de Cuentas* para los maestros en los sectores educativos, sean públicos o privados.

5.4 Caracterización de la población participante

La investigación se realiza en una institución educativa de carácter privado, ubicada en el municipio de Facatativá Cundinamarca, con la participación del rector, los jefes de área (quienes hacen parte de bachillerato) y las maestras de básica primaria de los grados 3° y 5°, dado que las Pruebas Saber de Matemáticas y Lenguaje se realizan en estos dos grados de primaria. La caracterización de la población participante se observa en la Figura 3:

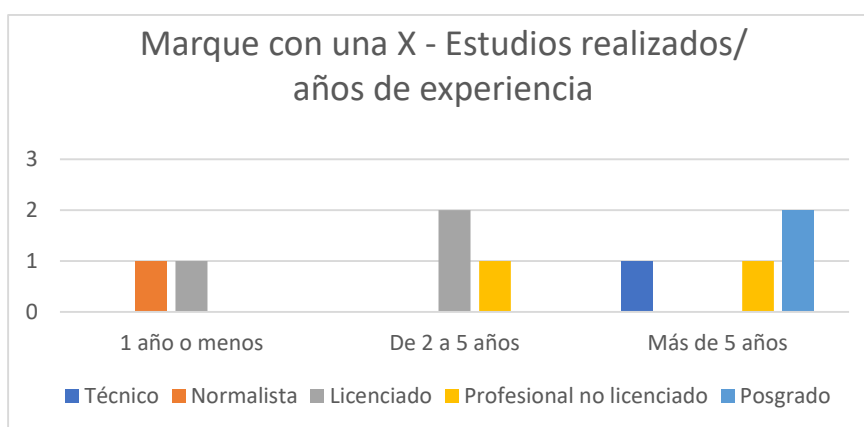


Figura 3. Caracterización de la población participante.

Es importante mencionar que en la institución educativa se realiza la aplicación de pruebas tipo *test* al finalizar cada periodo escolar, del grado tercero a undécimo. La prueba tipo *test*, es diseñada por una empresa contratada por la institución educativa, la cual se encarga de enviar las pruebas para que sean aplicadas y posteriormente comparte con la institución los puntajes y el equivalente a la calificación de 1,0 a 5,0. Previo a la pandemia por el COVID esta calificación equivalía al 20% de la nota final de cada periodo, sin embargo, durante la emergencia sanitaria y confinamiento en el año 2020, los administrativos y maestros acuerdan que se aplique la prueba pero sin la asignación de porcentaje en la calificación final de cada periodo.

En la investigación, el rector y los / las maestros (as) participan de manera voluntaria en la aplicación de un Cuestionario Mixto y el Grupo de Discusión en el que se pretende indagar sobre las comprensiones que hay de las Pruebas Saber en Matemáticas y Lenguaje 3°- 5° en torno a las prácticas de evaluación en el aula. A su vez, el Grupo de Discusión se socializarán los hallazgos obtenidos a quienes se hicieron partícipes en la institución, como un compromiso ético de la investigación, contemplando el valor de sus aportes y experticia, para la formulación y construcción de la propuesta en torno a unos lineamientos pedagógicos, reflexivos y críticos, dando lugar a la investigación.

Asimismo, se contó con la participación de algunos estudiantes de grado 3° y 5° del año 2020 y 2021, quienes facilitaron desde sus cuadernos y exámenes finales de Lenguaje y Matemáticas, las actividades de evaluación implementadas por los maestros. De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que el enfoque pedagógico de la institución está fundamentado en el modelo constructivista, con enfoque de aprendizaje significativo y metodología por proyectos, lo cual posibilita fortalecer constantemente las estrategias evaluativas que se llevan a cabo en el aula.

5.5 Fases de intervención en la recolección de información

La presente investigación se presenta en coherencia con los posicionamientos epistemológicos y el análisis de Eisner (1998), de modo que se proponen 3 intervenciones para la recolección de información que permitan interpretar las

relaciones y posibilidades entre las prácticas de evaluación en el aula y las Pruebas Saber 3°-5°, en áreas como matemáticas y lenguaje. Al respecto, Vasilachis (2006) menciona que se trata de observar y analizar aquello que acontece lo más fidedigno posible, sin pretender controlar, influir o alterar lo que ocurre.

Por lo anterior, se considera que para el abordaje del problema de la investigación, las fases de intervención para la recolección de información son: **El análisis documental** de las prácticas evaluativas de los maestros de Matemáticas y Lenguaje de grados 3° y 5° de educación básica primaria, **el cuestionario mixto** en el que se abordan las categorías propuestas y el **Grupo de Discusión** a maestros (as) de primaria y administrativos.

De acuerdo con lo mencionado previamente, se retoman las preguntas que orientan la investigación, junto con los instrumentos y técnicas a implementar, llevando a cabo el cumplimiento de los objetivos específicos, como se presenta a continuación:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTA ORIENTADORA	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS / ESTRATEGIAS	PROPÓSITO
Caracterizar las tendencias de las políticas de evaluación de la calidad educativa, en el marco internacional y nacional en el contexto de la globalización neoliberal.	¿Cuáles son los referentes y las tendencias de las políticas de evaluación de la calidad en el marco internacional y nacional, en el contexto de la globalización neoliberal?	Revisión y análisis documental (Ramírez y Zwerg 2012)	Contrastar referentes teóricos en los últimos años con las políticas que evalúan la calidad de la educación.
Interpretar las relaciones de los docentes con el uso de los resultados de las Pruebas Saber 3°-5° y la práctica evaluativa en el aula.	¿Cómo comprenden e interpretan los docentes los resultados de las Pruebas Saber de 3° y 5° en relación con las prácticas evaluativas en el aula?	Revisión y análisis documental de prácticas de evaluación en el aula (Ramírez y Zwerg 2012)	Indagar sobre las opiniones, comprensiones y percepciones que tienen los maestros con relación al uso de las Pruebas Saber y resultados, en la práctica evaluativa del aula.
Sistematizar e interpretar las políticas de evaluación de calidad con las prácticas de evaluación en el aula de los maestros para contribuir en el fortalecimiento de una evaluación formativa.	¿Cuáles son los aportes que emergen con relación a las políticas de evaluación de calidad con prácticas de evaluación en el aula?	Cuestionario mixto (Díez, 2006)	Obtener información sobre los conceptos, referencias y conocimientos de los maestros, en torno a la evaluación y contrastar con lo evidenciado en el cuestionario y análisis documental.
Fortalecer las prácticas de evaluación formativa, de manera colectiva, con los maestros, desde la perspectiva de las pedagógicas críticas.	¿Cómo posibilitar una evaluación formativa, desde la pedagogía crítica, que fortalezca el SIEE, de la Institución Educativa privada?	Grupos de discusión (Ramírez y Zwerg 2012), y triangulación de hallazgos (Eisner, 1998)	Reflexionar sobre la relación entre las prácticas evaluativas en el aula y el uso de los resultados de las Pruebas Saber.

Tabla 2. Elaboración propia. Fases de intervención para la recolección de la información

De acuerdo con lo anterior, se plantean unos objetivos específicos e instrumentos y técnicas que posibiliten caracterizar las tendencias de las políticas de evaluación de calidad educativa para tener obtener una categorización, a partir de las comprensiones y percepciones que tienen los maestros con relación al uso de los resultados de las Pruebas Saber 3°- 5° en Lenguaje y Matemáticas y la evaluación en el aula.

De modo que, se aplica la técnica de **análisis documental**, pues de acuerdo con Ramírez y Zwerg (2012) “aportan información relevante para la comprensión del fenómeno” (p.100). Así, se analizan algunas de las prácticas de evaluación de las maestras de Matemáticas y Lenguaje en los grados 3°- 5° entre los años 2020 y 2022, desde los exámenes finales, desarrollo de las guías periódicas y cuadernos de algunos estudiantes. Asimismo, Díez (2006) menciona que el análisis de los documentos posibilita conocer una organización con respecto a “qué tipo de valores intenta la organización comunicar a sus miembros o al público en general” (p.119), además de analizar la organización y conocer aspectos de la misma en determinado tiempo y espacio.

Además de lo mencionado previamente, Ramírez y Zwerg (2012) mencionan que el análisis documental posibilita un acercamiento a las interacciones sociales, es decir, permite generar un contraste entre varias fuentes, que va más allá de lo textual. En suma, Hernández (2014) señala que “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” (p. 415). Por lo anterior, el objetivo de esta técnica es conocer e interpretar las prácticas de evaluación de los maestros en el aula, para analizar, identificar y contrastar con los otros instrumentos y/o técnicas.

Con respecto al **cuestionario mixto**, es un instrumento que contiene preguntas de selección múltiple, cerradas, abiertas, de ordenamiento y mixtas. De acuerdo con Díez (2006) este instrumento contiene preguntas escritas “sobre determinados aspectos o hechos de conducta, intereses, opiniones, valoraciones, etc. Y su finalidad no es otra que el obtener opiniones y conocer la percepción de la persona encuestada”

(p.102). En concordancia, las preguntas se plantean teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las categorías definidas, con relación a Políticas de evaluación y *Accountability* escolar, Pruebas Saber como dispositivos de medición de competencias y La evaluación en el aula. De acuerdo con Hernández (2014):

La elección del tipo de preguntas que contenga el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, los tiempos de que se disponga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión. (p.221).

Por lo cual, cada una de las preguntas será descrita, interpretada y evaluada, de acuerdo con los criterios propuestos por Eisner (1998), de modo que se puedan rescatar aspectos de tipo conceptual que no se logran recoger en el análisis documental, además de generar posibles contraste que surgen entre el discurso y la práctica de evaluación, permitiendo identificar las relaciones existentes.

Posteriormente, se realiza el **grupo de discusión** dirigido hacia los maestros y maestras partícipes del cuestionario mixto, es decir, directivos y docentes de 3° - 5° de primaria. Esta técnica de conversación, según Ramírez y Zwerg (2012), se relaciona con la interacción entre pares para el posible surgimiento de nuevas ideas o perspectivas, afirmando que “es un complemento perfecto a la encuesta o a la entrevista personal puesto que se puede encontrar contradicciones de lo encontrado en encuestas o entrevistas y se puede dar sentido a ellas”. (p. 102), para el caso de la investigación, para la obtención de información sobre conceptos, referencias y comprensiones de los maestros y maestras, con relación a la evaluación, contrastando las valoraciones obtenidas del cuestionario y del análisis documental.

Finalmente, con estos tres momentos se espera obtener información para el análisis de hallazgos, a través de las dimensiones de la *crítica educativa* de Eisner (1998), dando cuenta de una comprensión sobre la información obtenida con relación a los objetivos propuestos, de manera asertiva en un proceso de interpretación pertinente y acorde.

5.6 Técnicas de análisis de la información recogida y corroboración estructural, desde la *Crítica Educativa*

A continuación, se encuentra la interpretación y análisis de los hallazgos de los instrumentos y técnicas implementadas (análisis documental, cuestionario mixto y grupo de discusión), para el abordaje de la pregunta de investigación en torno a la caracterización de las prácticas de evaluación llevadas a cabo en el aula, en los grados 3°- 5° de Lenguaje y Matemáticas, junto con la identificación de las relaciones y posibilidades que surgen con el uso dado a los resultados de las Pruebas Saber, considerando de forma significativa los aportes que los participantes de la investigación puedan generar para el acercamiento a una evaluación formativa y crítica.

Para ello, se consideran cuatro Dimensiones de la *crítica educativa*, propuestas por Eisner (1998): Descripción, Interpretación, Evaluación, Tematización y a modo de validez se encuentra la Corroboración Estructural. En la Descripción, el investigador narra acontecimientos de manera selectiva, ya que es específico en lo que pretende comunicar, pero además logra que el lector vivencie las experiencias. Al respecto Eisner (1998) menciona: “la claridad de su escritura y lo vivido de las imágenes nos permiten participar de manera indirecta en la escena” (p. 116). De manera que, la escritura debe ser lo suficientemente clara, detallada y precisa para permitir al lector ubicarse en el aula como si estuviera allí mismo.

En cuanto a la Interpretación, permite que esas experiencias que fueron comunicadas tengan un significado, relacionando la teoría como una forma en la que se pueden explicar y plantear nuevos cuestionamientos, es decir, la interpretación brinda un significado y justificación para dar contexto de lo observado y registrado, pero también brinda una explicación del contexto. Eisner (1998) indica que

Existe una diferencia, a menudo muy sutil, entre la descripción de su conducta y la interpretación. A veces la descripción <<directa>> es lo que uno quiere; pero casi nunca es adecuada sin la interpretación, si lo que se intenta es comprender la importancia que tienen los hechos o las situaciones para las personas (p.119)

Continuando, se encuentra la Evaluación, la cual se relaciona con la valoración y genera la estimación de juicios, sin intención de comparación, pues “los críticos educativos tienen también la tarea de valorar” (Eisner, 1998, p.121), de modo que sea posible identificar de qué manera puede relacionarse con la educación, o con lo que el autor denominaría como procesos maleducadores, educativos o no educativos, pues sin estas valoraciones no tendría sentido generar una descripción o interpretación.

En lo que respecta a las Temáticas, es la dimensión en la que se identifican aspectos recurrentes que pueden servir como base o explicación a otras investigaciones. Para Eisner (1998) se trata de lograr extraer unos temas que pueden tener relación con otros contextos o situaciones similares, aunque no necesariamente estos resultados sean generalizables, puede que las percepciones de determinados hechos sean afines. En tal sentido “los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona (...) En cierto sentido, un tema es como una cualidad dominante” (Eisner, 1998, p. 126). En la presente investigación, se trata de identificar las temáticas presentes en cada instrumento para brindar validez y generar una triangulación de los hallazgos obtenidos.

En cuanto a la validez de la crítica educativa, como la señala Eisner (1998), no pretende establecer una realidad, pues es claro que lo que se conoce surge por observación e interpretaciones, por lo cual, inevitablemente va a existir un juicio. Sin embargo, ello no significa que no se tenga validez, pues surge como proceso con bases y evidencias generadas a través de un estudio juicioso en las 4 dimensiones previas.

Por lo anterior, se relaciona la *corroboración estructural*, pues de acuerdo con Eisner (1998) “al igual que el proceso de triangulación, en un método en el cual se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hechos” (p.132), de esta manera, se podrá obtener información confiable acerca de las relaciones y posibilidades entre las Pruebas Saber 3° y 5° de Lenguaje, Matemáticas y la evaluación en el aula.

5.7 Presentación y discusión de Hallazgos

A continuación se presenta el análisis e interpretación de la información obtenida durante las tres intervenciones que se realizaron, en el marco de la investigación, las cuales son: la técnica de análisis documental sobre las prácticas de evaluación de los maestros de los grados tercero y quinto de primaria, a través de registros fotográficos de guías, exámenes finales y cuadernos de los estudiantes, además de la técnica de Grupo de Discusión, y el cuestionario mixto como instrumento aplicado en maestros y administrativos de la Institución Educativa de carácter privado.

Las fases de intervención previamente mencionadas, posibilitan una comprensión al objeto de estudio, abordado desde las dimensiones de la *crítica educativa* de Eisner (1998), quien propone La Descripción, La Interpretación, La Evaluación y La Tematización, como se mencionó anteriormente. De modo que, por medio de estas dimensiones se pretende un acercamiento a las perspectivas, apropiaciones y prácticas presentes en el contexto investigado, con relación al objeto de interés, por medio de la corroboración estructural.

a) Análisis documental: De las prácticas de evaluación de los maestros, en el aula de Matemáticas y Lenguaje

El análisis documental es realizado a través de los instrumentos y/o técnicas que recogen algunas de las prácticas evaluativas de los maestros de grados 3° y 5° en áreas de Matemáticas y Lenguaje, en el periodo de los años 2020 a 2022, desde las actividades plasmadas en las guías, los cuadernos y los exámenes finales que se realizan en cada periodo académico y el uso que se da a los resultados de las pruebas Externas periódicas tipo Saber, que de acuerdo con el Manual de Convivencia de la institución “Son pruebas practicadas por entidades externas e idóneas, a la institución, cuyos valores se apreciarán en un 20% del valor del periodo” (p.16).

Lo anterior, recoge las voces de los maestros (as) y directivo, con relación a las pruebas externas como estrategia de medición y las pruebas de carácter formativo en el aula, en tanto se entienda cuáles o qué aspectos se relacionan con lo formativo, como efecto o desde la intencionalidad.

De acuerdo con Ramírez y Zwerg (2012) “Las técnicas de investigación documental se sirven de datos extraídos a partir del análisis, revisión e interpretación de documentos que aportan información relevante para la comprensión del fenómeno” (p.100). De modo que, se presenta *la descripción, interpretación y evaluación* de los documentos analizados, con relación a las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en el aula por parte de los maestros.

Descripción:

La institución educativa en la cual se realiza la presente investigación tiene una valoración importante en los exámenes finales, las guías periódicas, las pruebas periódicas tipo Saber y el cuaderno. De acuerdo con esta aclaración, a continuación se describe brevemente en qué consiste cada uno de estos instrumentos y los criterios de análisis que se tienen en cuenta para el análisis documental.

Es importante aclarar que las prácticas de evaluación están enmarcadas por diversos aspectos como lo son: el contexto, la normatividad institucional, la formación docente, las condiciones que surgen durante el confinamiento por pandemia (que implicó encuentros virtuales sincrónicos), y el reencuentro presencial en el año 2021, durante el segundo semestre. Para este análisis se tendrán en cuenta, como se ha señalado previamente, las dimensiones de la *Crítica educativa* de Eisner (1998) y las competencias evaluadas a través de las Pruebas Saber 3°-5° en Lenguaje y Matemáticas, como se muestra en la Tabla 3 y 4:

Área	Competencia	Componente	Codificación maestros	Prácticas de evaluación
Lenguaje	Comunicativa Lectora.	Semántico Pragmático Sintáctico	Grado 3° Y 5°: ML1- ML2-ML3	Exámenes finales - Guías pedagógicas – Cuadernos- Pruebas Externas periódicas
	Comunicativa Escritora.			
Matemáticas	Razonamiento y argumentación	Numérico-variacional, geométrico-métrico y aleatorio	Grado 3° y 5°: MM1- MM2	Exámenes finales - Guías pedagógicas – cuadernos- Pruebas Externas periódicas
	Comunicación, representación y modelación			
	Planteamiento y resolución de problemas			

Tabla 3. Elaboración propia. Codificación para el análisis de las prácticas de evaluación

Instrumento	Descripción	Criterios
Exámenes	<p>Son elaborados por los maestros del colegio al finalizar cada periodo (4 en total. Uno en cada período). A través de estos se pretenden evidenciar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, respecto a los desempeños propuestos por los/ las maestros (as).</p> <p>Se desarrollan dentro de los horarios de clases, entre las dos últimas semanas de clases, suele constar de 20 preguntas y equivalen al 15% de la calificación final del área.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas evaluativas de los maestros de básica primaria 3° y 5° -Criterios de evaluación definidos. - Posibles procesos de retroalimentación - Posturas y reflexiones de los maestros. - Contraste entre las prácticas y el discurso, frente a la evaluación en el aula.
Guías periódicas	<p>Son creadas por los/las maestros (as) para cada período académico (4 en total). Contienen los desempeños, las temáticas, las competencias, una breve descripción de cada tema, meta de comprensión y actividades a desarrollar relacionadas con STEAM.</p> <p>Su calificación sería complementaria con todas las estrategias que se abordan en el período, planteando 2 saber-saber (10%), 1 saber hacer (10%), un saber innovar (10%), 1 saber ser (10%) y proyecto (20%)</p>	
Cuaderno	<p>Se registran elementos abordados durante cada clase. En ocasiones se desarrollan actividades que permitan profundizar sobre las temáticas abordadas.</p> <p>Es complementario con las estrategias que se abordan en cada período académico, por tanto, no tienen un porcentaje específico para la calificación final.</p>	
pruebas Externas periódicas tipo Saber	<p>Son pruebas que se aplican a los estudiantes de 3° a 11°, finalizando cada período académico (4 en total), las cuales tienen un valor del 20% en la calificación final de cada período académico.</p> <p>Son pruebas creadas por una entidad externa, la cual se encarga de proporcionar el material y a su vez, entregar a la institución los resultados de las pruebas.</p>	

Tabla 4. Elaboración propia. Criterios para el análisis documental de las prácticas de evaluación

Los exámenes finales del 2020 al 2022 elaborados por ML1 y ML2 se presentaron con una cantidad notable de preguntas con opciones de respuesta de

selección múltiple. A pesar de ser propuestas de exámenes de distintos maestros, en distintas modalidades de aplicación (virtual y presencial), evidencian ciertas características similares en su planteamiento con relación a la formulación de las preguntas. Por otro lado, los exámenes de ML3 denotan un cambio en esta presentación, brindando opciones diferentes a las de selección múltiple.

En lo que refiere a la valoración calificativa, que va de 1,0 a 5,0, siendo 4,0 la nota mínima aprobatoria, se observa que ML1 no compartió la calificación a través de *Classroom*, durante el confinamiento, ni realizó comentarios allí. Por otro lado, ML2 y ML3 realizan la calificación, señalando aquellas que se respondieron correcta “√” o incorrectamente “X”. Los apartados en donde la pregunta es abierta, no se hace comentario alguno, ni se señala si está o no correcta la respuesta.

A su vez, se evidencia similitud en el desarrollo de las guías y actividades del cuaderno. Allí, se presenta la explicación de temas y actividades concretas a desarrollar para denotar si hay comprensión de lo explicado por los/las maestros. Sin embargo, en las guías las preguntas de selección múltiple no son frecuentes como en el examen, por el contrario, proponen actividades en las cuales se involucra el dibujo, aparatos tecnológicos, juegos, entre otros.

Es de resaltar que gran parte de las actividades propuestas en las guías son retomadas de la página web en la cual se comparte material digital para la enseñanza y aprendizaje, denominada Colombia Aprende. Por supuesto, el material que es seleccionado para las guías lo determina el/la maestro (a), según el plan de estudios. Adicionalmente, es importante señalar que ML3 realiza un proceso de calificación diferente en actividades del cuaderno y guía. Es decir, realiza la revisión de lo que desarrollan los estudiantes, posteriormente genera unos comentarios y brinda la posibilidad de una segunda entrega, realizando las modificaciones solicitadas, como se observa en la figura 4 y 5.

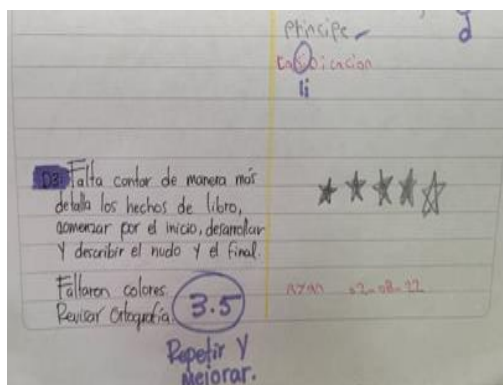


Figura 4. Cuaderno ML3

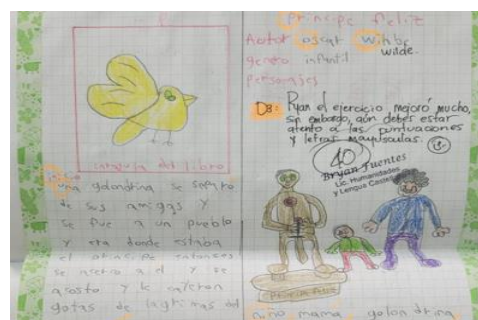


Figura 5. Cuaderno ML3

Con respecto a matemáticas, se presentan imágenes de los exámenes finales realizados durante el año 2020 a 2022. Las preguntas propuestas por la MM1 y MM2, a diferencia del examen de Lenguaje, no contienen preguntas de selección múltiple, pues se trata de resolver ejercicios o problemas. Con respecto a una posible retroalimentación, MM2 no realiza comentarios en las respuestas brindadas por los/las estudiantes y plasma la calificación con escala 1,0 a 5,0. MM1, al igual que MM2, no plasma comentarios al respecto, ni realiza la calificación, tanto en *Classroom* como en el documento físico que se entregó en la presencialidad.

Con relación a los cuadernos, tanto MM1 como MM2 presentan la explicación de un tema, ejemplos para dar claridad de lo explicado, y posteriormente, ejercicios y/o problemas similares a los planteados en la guía. En ocasiones se encuentran comentarios como “incompleto” o “✓” “X”. El desarrollo de estas actividades se da de acuerdo con el tiempo de clase y lo que logren realizar los estudiantes. En caso tal de que un grupo pequeño de estudiantes no alcance a resolver todos los ejercicios, tendría que resolverlos en casa. Con respecto a la posible retroalimentación o comentarios para una mejora de las actividades desarrolladas, MM2 señala la importancia del manejo del cuaderno y el orden, como se evidencia en las figuras 6 y 7:

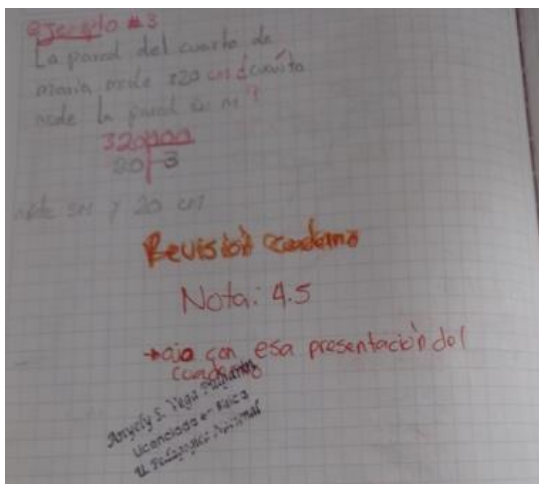


Figura 6. Cuaderno MM2

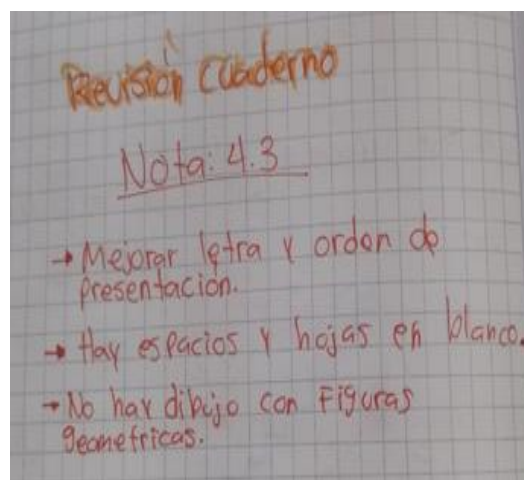


Figura 7. Cuaderno MM2

Es decir, en los ejercicios propuestos por resolver, MM1 y MM2 no señalan posibles correcciones en los procedimientos. A su vez, se observa que algunos de los planteamientos propuestos en las guías y cuadernos, son los mismos puntos presentados para el examen final. Además de lo anterior, algunas de las guías, al menos 2 de las 4 propuestas para el año escolar, no se encuentran diligenciadas en su totalidad. Por lo tanto, no es posible encontrar procesos de retroalimentación, calificación o comentarios al respecto.

Por otro lado, las pruebas Externas periódicas tipo Saber presentan preguntas de áreas como matemáticas y lenguaje. Estas pruebas son aplicadas en estudiantes de grado tercero a grado undécimo, al finalizar cada uno de los cuatro períodos académicos. La empresa es contratada para brindar el material y a su vez, enviar los resultados de estas pruebas, como se presenta en la tabla 5. Con respecto al uso que se da a estos resultados, se relacionan con:

- La preparación para pruebas posteriores: de acuerdo con los resultados obtenidos, MM1, MM2, ML1, ML2, ML3 destinan un tiempo de sus clases, para socializar con los estudiantes, las preguntas y respuestas de cartillas correspondientes a años anteriores.
- El proceso del maestro: según señala uno de los directivos, es por medio de los resultados de estas pruebas que se puede determinar el desempeño del

maestro. Además, aclara que aunque no es la única herramienta que permite medir dicho desempeño, logra brindar información un tanto objetiva.

- Las competencias adquiridas por los estudiantes: los puntajes arrojados por estas pruebas son relacionados con la escala valorativa de la institución, obteniendo un 20% en la calificación final de cada período. Adicionalmente, se atribuye que los resultados reflejan aquellas competencias que han sido adquiridas y aquellas que aún necesitan ser fortalecidas.

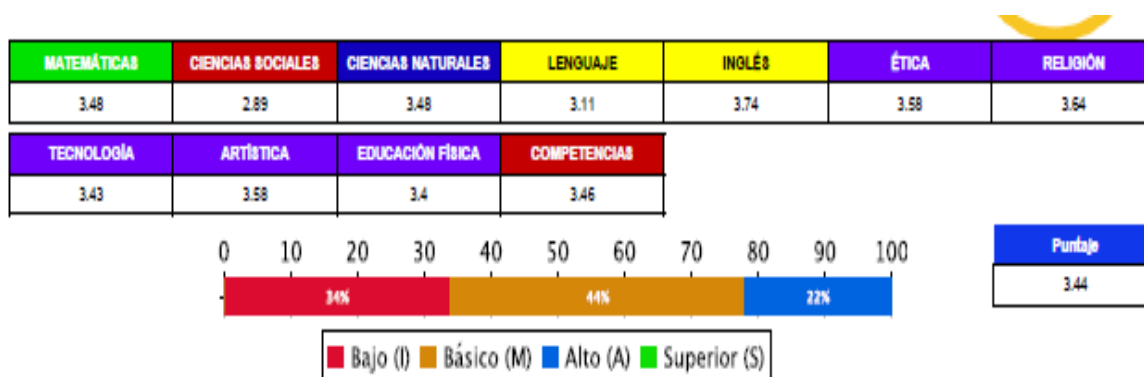


Tabla 5. Resultados de pruebas 5º de año 2020. Fuente Institución Educativa

Se considera pertinente señalar que, de acuerdo con lo mencionado en el manual de convivencia de la institución educativa, la evaluación formativa es un componente fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, al analizar las prácticas de evaluación en el aula, tanto de matemáticas como de lenguaje, se evidencia en los exámenes finales y uso de los resultados de las pruebas Externas periódicas que prevalece el resultado y la calificación, con relevancia a una valoración cuantitativa.

Interpretación:

Es importante mencionar que en los planteamientos de la institución educativa se resalta una evaluación formativa, en la que se favorece el desarrollo de habilidades y capacidades, teniendo en cuenta que el aprendizaje de esos conceptos y conocimientos pueda ser aplicado en la solución de problemas, asimismo, se vincula una valoración cualitativa con una valoración cuantitativa. Según el Manual de Convivencia (2021) la evaluación es definida así:

La evaluación será concertada, continua, integral, cualitativa y cuantitativa y por periodos. Los informes se presentarán en forma comprensible que permitan a los padres y a los alumnos apreciar el avance de su formación por desempeños. Como la evaluación es formativa, no habrá recuperaciones ni al finalizar el periodo, ni al finalizar el año escolar. La evaluación además es numérica de uno (1) a cinco (5) y sumativa. (p.18)

Al analizar las prácticas de evaluación presentadas, se observa una tendencia hacia la calificación (valoración cuantitativa) en los exámenes finales y registro del cuaderno. Para el caso específico de Lenguaje, los exámenes están diseñados con preguntas abiertas, aunque de forma reducida. Es decir, prevalecen en cantidad las preguntas de selección múltiple. Al respecto, Morales (2009) señala que las pruebas *tipo-test* son cómodas para los maestros, pues “se evita la tediosa tarea de corregir, que es la dificultad sentida de manera más inmediata con las preguntas” (p. 2), haciendo de la revisión una tarea mecánica y simple.

Es decir, se facilita la revisión y corrección correspondiente a los exámenes. Sin embargo, esta estrategia podría implicar una devaluación del profesionalismo del maestro, pues en palabras de Giroux (1997) es una gran amenaza convertir el trabajo del maestro en un técnico especializado, pues en este caso se limita a la revisión de exámenes y verificación de respuestas acertadas, sin cuestionar estas prácticas y reflexionar sobre las acciones del aula. Por otro lado, aunque en las guías se proponen preguntas de diferentes tipos, en los exámenes las preguntas abiertas suelen ser respondidas por los estudiantes de forma poco acertada, sin argumentación, interpretación o de forma incompleta. Entonces ¿Por qué razón en el desarrollo de las guías los estudiantes pueden responder según lo solicita la pregunta, pero en el examen final se dificulta enfrentarse a estas preguntas?

En el área de Matemáticas, los exámenes no proponen preguntas tipo *test*, por el contrario, presentan preguntas para la resolución de problemas o ejercicios que requieren como evidencia el proceso, más allá del resultado final. Tampoco se encuentran preguntas de selección múltiple en las guías. Aun así, se omiten comentarios que puedan orientar al estudiante sobre cómo hizo el proceso y la obtención del resultado que se esperaba. De manera que, aunque se distancia de la

proposición de examen de Lenguaje, la información que se brinda al estudiante sobre lo que resolvió, está distanciado de la retroalimentación.

No obstante, es importante señalar que la evaluación realizada por los maestros en la institución está atravesada por circunstancias que pueden llegar a condicionar las estrategias planteadas, pues como indica Santos “El profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de evaluación, Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados, debe hacerlo en un momento preciso” (2003. p.69), sin contar con la pretensión de saber si los aprendizajes fueron adquiridos a través de la aplicación de exámenes, por lo que no se trata de señalar lo observado, pero si se precisa no pasar por alto estas observaciones.

Volviendo a la revisión y calificación realizada por los/las maestras, Anijovich (2017) relaciona la retroalimentación con la importancia de no señalar aquello que quedó correcto o no, sino de orientar al estudiante para que él pueda identificar y reconocer aquello propuesto, según el objetivo del maestro. Es decir, que con la orientación del maestro el estudiante pueda identificar en su proceso aquello que se sugiere puede mejorar. Al respecto, Santos (2003) afirma:

La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñables ¿Se ha pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven – tanto de profesores como de alumnos- en torno al fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso educativo? (p. 76-77)

Sin embargo, el no realizar comentarios o únicamente señalar con “x” o “√” brinda información limitada al estudiante, e incluso al mismo docente, pues ¿Qué se puede mejorar? A su vez, la tendencia sobre la propuesta de exámenes con preguntas de selección múltiple, puede desconocer el acercamiento del maestro con el estudiante, que se supone se omite con las pruebas estandarizadas. Con lo anterior, Martínez (2007) señala que “la evaluación hecha por un maestro sobre el desempeño escolar de los alumnos del grupo a su cargo puede, en principio, ser mejor que la que se haga mediante la aplicación de pruebas estandarizadas a gran escala” (p. 829). Sin

embargo, es pertinente mencionar que se requiere de gran experticia y profesionalismo, para que las preguntas formuladas y el objetivo de estos exámenes sean planteados de manera acorde.

Al respecto, Ravela (2009) menciona que “las prácticas de evaluación de los maestros son fuertemente rutinarias, suelen estar enfocadas hacia procesos cognitivos simples y suelen dar lugar a calificaciones carentes de significado preciso” (p. 29). En tal sentido, las evaluaciones con preguntas tipo Saber aplicadas en la institución educativa y la evaluación del maestros en el aula, podrían mejorar el proceso de aprendizaje, en tanto se brinde un significado diferente a las calificaciones, más allá de “aprobar” o “reprobar”, lo cual tiende a ocurrir debido a la asignación en porcentaje cuantitativo que se realiza al finalizar cada período académico.

En la tabla 5, se evidencia la información que es brindada a la institución educativa (administrativos y maestros), con relación a los puntajes obtenidos en cada una de las áreas evaluadas en las pruebas tipo Saber. Como se ha descrito, se hace referencia a los puntajes obtenidos, dialogando sobre competencias. No obstante, la comprensión de estos resultados está condicionada, pues el análisis correspondiente a la tabla privilegia la calificación. Ravela (2009) señala que el divulgar los datos sigue siendo limitado, en tanto no se piense en una política educativa que contemple enseñarles a los maestros a mejorar y reflexionar sobre sus conocimientos y capacidades de lo que se enseña y la forma en que se interviene.

Evaluación:

De acuerdo con la relación presentada anteriormente, en la que se muestran unos planteamientos teóricos afines con los análisis documentales demostrados en la tabla 3, se evidencia que en los exámenes finales de lenguaje hay un predominio por las preguntas de selección múltiple en donde los/las maestros (as) pueden desconocer las particularidades del grupo, dando privilegio a exámenes que preparan para las pruebas estandarizadas y obtención de mejores resultados. Así, la formulación de preguntas por parte de los maestros, que surgen del conocimiento que tiene del grupo de sus estudiantes, estaría ausente.

En consecuencia, los apartados en los que se solicita argumentación o interpretación, a través de la escritura de un párrafo o algunas líneas, no son resueltos por los estudiantes de forma amplia y clara, pues quedan en blanco o se resumen a dos o tres palabras que no contestan lo que se solicita. En cuanto al desarrollo de la guía y el cuaderno, parece haber un acompañamiento frente al proceso que tiene cada estudiante, a través de comentarios en los que se indica a los estudiantes qué se puede mejorar, para así generar una nueva entrega.

Los exámenes de matemáticas están conformados por problemas o ejercicios que requieren la demostración de procesos para hallar los resultados y se encuentran ausentes de retroalimentación sobre el proceso que pudieron llevar a cabo los estudiantes y el resultado que obtuvieron. A su vez, ocurre lo mismo en el cuaderno y en las guías periódicas, de modo que la información que se brinda al estudiante sobre el desarrollo de las actividades estaría limitada a un correcto o incorrecto, sin información cualitativa o descriptiva. Cabe mencionar, que el diseño e implementación de los exámenes está bajo los criterios de cada maestro, quien plantea y propone su método, según considere, lo cual refiere una cierta autonomía en el planteamiento de estas estrategias de evaluación.

Frente a las relaciones entre las pruebas estandarizadas y la evaluación en el aula, se puede evidenciar que existe una preocupación del maestro (a) por la obtención de mejores resultados, los cuales tienen un seguimiento desde la aplicación de las pruebas externas periódicas tipo Saber que se realizan en la institución para conocer, entre otros, el desempeño de los/ las maestros (as), lo cual influye en que se retome tiempo de las clases para la preparación con los estudiantes. De modo que, aunque proponen acercar a los estudiantes a las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas 3°-5°, se privilegia la medición sobre la posibilidad de otras metodologías.

Cabe señalar que los/las maestros (as) proponen y hacen uso de distintas estrategias para evaluar los desempeños planteados al iniciar cada período. Sin embargo, el uso de diversas estrategias no necesariamente da cuenta de una evaluación formativa, ello teniendo en cuenta la relevancia que tienen las pruebas

estandarizadas en los porcentajes de calificación, lo cual deja inquietudes sobre el uso de los resultados de las pruebas en torno a un interés sumativo y/o clasificadorio.

En este sentido, las guías, los exámenes, los cuadernos y la aplicación de pruebas tipo Saber están relacionadas, en tanto presentan una tendencia a la valoración numérica que privilegia la calificación, según el análisis documental. De manera que en algunos de estos documentos se omite la retroalimentación. Es decir, la relación hallada en esta fase está dirigida hacia la obtención de mejores resultados, desconociendo procesos de mejora, a partir de la información que pueden brindar las respuestas de los estudiantes. Así mismo, deja a los estudiantes sin información sobre las respuestas brindadas, para poder rectificar de forma autónoma.

Aun así, la aplicación de estas pruebas y las diferentes técnicas e instrumentos que se abordan para poder obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes pueden contribuir en la mejora educativa, según Ravela (2009), pues posibilitan identificar las dificultades y desarrollar estrategias que permitan superar esas dificultades que tienen los estudiantes, recolectando la información, comparando los resultados y analizando los mismos, para ir más allá de la calificación, planteado estrategias de mejora.

b. Cuestionario Mixto a directivo, jefes de área de Matemáticas, Lenguaje y maestros de básica primaria

El instrumento se llevó a cabo de manera presencial, siendo en total 9 participantes quienes dieron respuesta al cuestionario mixto, remitiendo la información en aproximadamente 2 semanas, a través del documento impreso.

Por medio del cuestionario mixto, se pretende la sistematización e interpretación de las experiencias y conocimientos de los/las maestros (as) de primaria, en torno a las Políticas de Evaluación y rendición de cuentas (*accountability*) y las prácticas de evaluación en el aula, en relación con la evaluación formativa.

Teniendo en cuenta las tres categorías propuestas (Ver anexo 1), se presentaron 14 preguntas planteadas de la siguiente manera: Orden según nivel de importancia

(Preguntas: 1, 3, 5 y 6) selección múltiple (2, 4, 5, 7, 11 y 12) abiertas (Preguntas: 10 y 13) escala de liker (Preguntas: 8 y 9) y lista de selección de opciones (preguntas: 14).

Políticas De Evaluación Y Rendición De Cuentas (*Accountability* Escolar)

- ❖ **Pregunta 1:** De los siguientes enunciados jerarquice del 1 al 5 los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante. Considera que, la implementación de políticas de evaluación y RdC (*Accountability*):

Descripción:

Los resultados de la pregunta permiten evidenciar que en el nivel de importancia 5, tres de los nueve maestros considera que la implementación de políticas de evaluación y *accountability* incentiva en la comunidad escolar el proponer un mejoramiento en las prácticas pedagógicas y evaluativas del maestro.

En el mismo nivel de importancia, 2 maestros consideran que a través de las pruebas estandarizadas se monitorea la calidad educativa de la institución, lo cual suele ser contemplado, debido al discurso oficial asociado a la calidad, que se deriva de los resultados de la aplicación de pruebas estandarizadas. En el siguiente nivel de importancia (nivel 4) 3 maestros consideran que la implementación de políticas de evaluación y rendición de cuentas (*accountability*) contribuyen en el mejoramiento educativo, es decir, que el enfoque de rendición de cuentas aporta en el diseño de las políticas públicas y a su vez posibilita la obtención de mejorar a nivel institucional

En el nivel 3, se encuentra la opción 1, en donde 3 maestros señalan que las políticas de evaluación y RdC (*accountability* escolar) son posibilitadores de espacios reflexivos en torno a la práctica pedagógica y tienen a su vez una relación con la evaluación que se lleva a cabo en el aula. Es decir, que a partir de ellas es posible establecer una relación conjunta con lo que está presente en la cotidianidad de la escuela, propuesto por el maestro.

Es importante resaltar que, de los nueve cuestionarios aplicados, en esta pregunta 1 de los participantes decide no marcar una opción, pues señala que

desconoce en qué consiste las políticas de evaluación y RdC (*accountability*), y por tanto no podría dar respuesta.

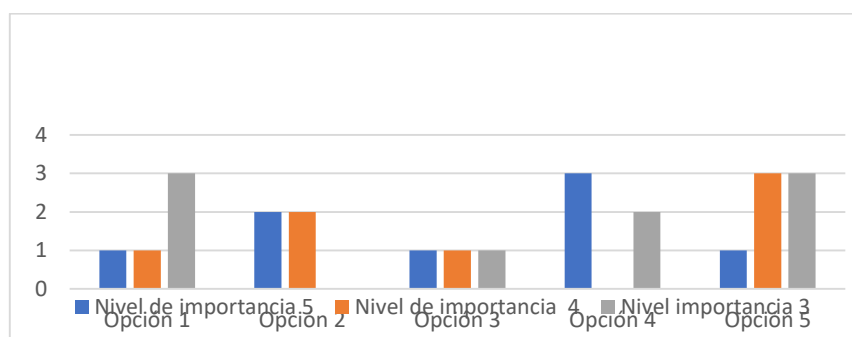


Figura 8 resultado pregunta 1. Fuente propia

Ítems para ordenar:

- Posibilitan espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica en relación con la evaluación en el aula.
- Promueven la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa institucional.
- Proponen estrategias de medición y comparación que generan competitividad entre instituciones educativas.
- Incentivan a las comunidades educativas en el planteamiento de propuestas de mejoramiento de la práctica pedagógica y evaluativa de los/ las maestros (as).
- Presentan herramientas para el diseño de políticas educativas las cuales contribuyen con el mejoramiento educativo institucional.

Interpretación:

Al generar una relación con las políticas de evaluación y rendición de cuentas (*accountability*), los participantes señalan que posibilitan el mejoramiento de las prácticas de evaluación del maestro (a) y adicionalmente, brindan información sobre la calidad institucional. Con lo anterior, se atribuye al uso de dispositivos de medición un facilitador de información y de herramientas que indican al maestro (a) qué se puede mejorar dentro de sus prácticas evaluativas. Al respecto Verger y Parcerisa mencionan que: “Los “resultados de aprendizaje” se han erigido en el indicador internacional de calidad educativa por excelencia debido a que se trata de un indicador concreto,

conmensurable y fácilmente comparable” (2017. p. 667). Es decir, se consideran los resultados de estas pruebas como fuente de información en torno a la calidad.

Sin embargo, Corte y Sánchez (2013) mencionan que la política de evaluación va dirigida hacia el docente, pues ha generado una preocupación y auto-responsabilización por los resultados, dejando de lado aspectos en los que se vincula los conflictos sociales y condiciones económicas. Es decir, se conoce el panorama, pero solo se dirige la mirada hacia el posible culpable. De manera que, desde el discurso se reconoce la importancia de que el concepto de calidad sea amplio, integral y social, pero desde el vínculo con la política cobra importancia la medición y categorización.

Evaluación:

Las políticas de evaluación y *accountability* han sido planteadas como estrategias para el mejoramiento y/o alcance de la calidad en la educación. Lo anterior, puede tener como consecuencia la reproducción de un discurso en el que se asocia *calidad* con resultados de pruebas, dejando de lado las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el aula o ignorando la lógica de competitividad y oferta en las que se pueden sumergir las instituciones educativas debido a la categorización generada por la aplicación de pruebas estandarizadas y sus resultados.

De acuerdo con ello, los maestros estarían sumergidos en discursos y dinámicas en las que cuestionar dichas prácticas resulta complejo, aun cuando la tendencia de responsabilización tiende a recaer sobre sus prácticas evaluativas en el aula. Es decir, si bien las políticas de evaluación y *accountability* permiten la obtención de información con respecto a unas competencias definidas por el Ministerio de Educación Nacional, no por ello se dejan de cuestionar las consecuencias que han generado sobre la práctica del maestro en el aula.

- ❖ **Enunciado 2:** Marque con una (X) el enunciado que a su juicio define el concepto de “calidad de la educación” en la educación básica primaria/secundaria, según su perspectiva.

Descripción:

En la pregunta de selección múltiple que tiene 4 opciones de respuesta, los resultados del enunciado 2 indican que el 56% de los maestros consideran que la calidad de la educación se relaciona con proyectos o propuestas, según las capacidades, contextos y realidades socioeconómicas. El 33% considera que se tienen en cuenta los contextos que permean el aula y las realidades sociales y culturales, según las necesidades y posibilidades del aula. A su vez, el 0% señala que puede estar vinculada con la aplicación de las Pruebas Saber como estrategia de mejoramiento, y el 1% considera que tiene en cuenta el un proceso en el que se vinculan requerimientos a partir de las sugerencias hechas por entidades internacionales.

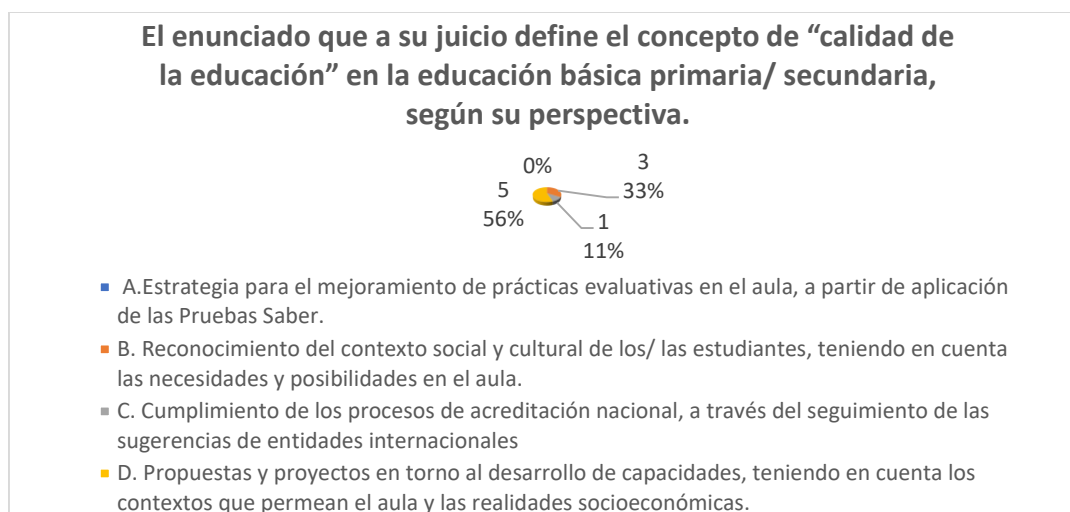


Figura 9 resultado pregunta 2. Fuente propia.

Interpretación:

De acuerdo con los datos obtenidos, los maestros y maestras consideran la definición de calidad como el reconocimiento de las realidades que permean a los estudiantes y el planteamiento de propuestas que tengan relación con el contexto, vinculando la importancia de que se desarrollen las capacidades de los estudiantes. A su vez, ninguno de los maestros considera que la aplicación de Pruebas Saber pueda propiciar estrategias para el mejoramiento de las prácticas evaluativas.

Sin embargo, en las opciones de respuesta parece que el/la maestro (a) no está involucrado. En tal sentido, Álvarez (2023) menciona la importancia de exigir y crear condiciones de trabajo para los maestros y maestras en las que existan garantías de salud, salario, seguridad y vida, aspectos que son señalados en las políticas internacionales y nacionales, pero que siguen sin ser abordadas.

De acuerdo con lo anterior, la calidad de la educación en básica primaria y secundaria estaría contemplando al estudiante, más allá de los resultados de las pruebas estandarizadas. Se trata de entender que existen otros factores de aspecto económico, social, cultural e individual. Sin embargo, como Álvarez (2023) indica, el maestro también hace parte del reconocimiento para reformas políticas pertinentes.

Evaluación:

La calidad de la educación puede llegar a ser compleja de definir, en tanto implica varios aspectos, según desde la perspectiva que se aborde. Sin embargo, es claro que desde una postura crítica, no se trata únicamente de los resultados de pruebas estandarizadas, sino de la información que estas pueden brindar. Es decir, así como las estrategias de evaluación en el aula le permiten al maestro conocer sobre los procesos de sus estudiantes, las pruebas dan un panorama general de cada país individual de cada institución educativa y estudiante. La cuestión entonces es saber cuál información se obtiene y qué se puede hacer con ella.

La anterior, propone una posibilidad de conocer y contrastar las estrategias de evaluación en el aula. Sin embargo, la información que se ha obtenido se ha quedado sin mayor acción que trascienda de la responsabilización que se da al maestro sobre los puntajes, por lo que se puede invisibilizar al maestro y centrar únicamente en el estudiante, aun cuando la calidad de la educación involucra varios participantes.

- ❖ **Pregunta 3:** El diseño e implementación de las políticas educativas de la evaluación de la calidad se fundamentan en las recomendaciones de organismos internacionales como: el Banco Mundial [BM], la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y el Fondo Monetario Internacional [FMI]).

Con base en la anterior afirmación, las incidencias presentes en las prácticas evaluativas por parte de estos organismos en la educación básica primaria 3° y 5° en áreas de Lenguaje y Matemáticas:

De los siguientes enunciados, jerarquice del 1 al 5, donde 5 es el más importante.

Descripción:

Como opción de respuesta se genera una jerarquización en las opciones de respuesta. La opción 3 presenta un nivel de importancia mayor, considerando que las Pruebas Saber inciden en las prácticas evaluativas, permitiendo al maestro implementar estrategias de enseñanza, a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas.

En el nivel de importancia 4, la opción 5 y la opción 2 cuentan con la misma cantidad de maestros, quienes por un lado consideran que son dispositivos de control, y por otro, herramientas de medición. En seguida, en el nivel de importancia 3 se encuentra que 4 de los docentes consideran la opción 1, indicando que se trata de cumplimiento con los estándares internacionales, para el alcance de la calidad.

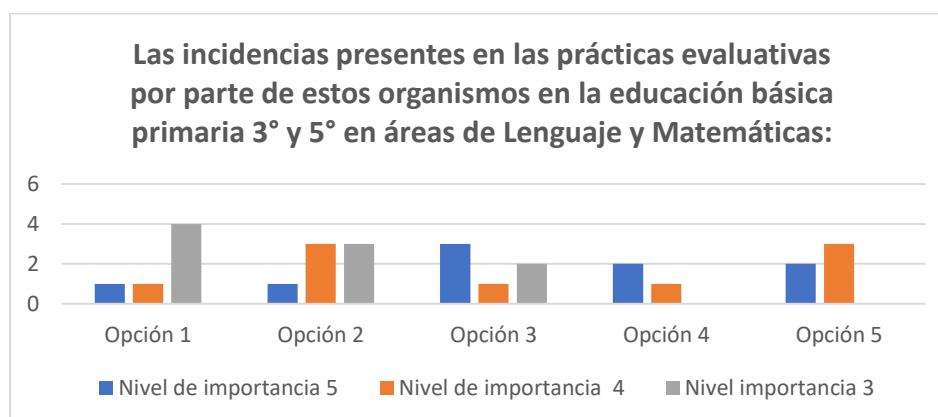


Figura 10 resultado pregunta 3. Fuente propia

Ítems para ordenar:

- Posibilitan el cumplimiento de los estándares internacionales para lograr el alcance de la calidad educativa, a través de recomendaciones de los organismos internacionales.
-

Se establecen como dispositivos de control de estrategias de enseñanza que plantean los/ las maestros (as) en el aula de clase.

Permiten la implementación de estrategias, brindando al maestro (a) información sobre qué mejorar y cómo mejorar su práctica evaluativa en el aula.

Condicionan las prácticas evaluativas del maestro en el aula, sin contemplar el contexto social -cultural y económico de los estudiantes

Propician, a través del ICFES, la implementación de herramientas de medición de procesos en el aula, con relación a lo que se enseña en el plan de estudios.

Interpretación:

De acuerdo con los resultados, Arzola (2016) señala como una preocupación de los maestros (as) la obtención de buenos resultados, asociados con la calidad, y aunque se señala que puede existir una relación con la práctica de evaluación en el aula o que se monitorea la calidad, no está presente un cuestionamiento por la forma en la que se lleva a cabo la rendición de cuentas en las que se tiende a señalar al maestro (a) como responsable.

Por otro lado, al relacionar organismos internacionales como la OCDE, el FMI o el BM, con las políticas educativas de la evaluación de la calidad, se considera que las pruebas Saber inciden como una herramienta de medición y comparación, pero también como organismos que brindan información que puede contribuir en mejorar la práctica evaluativa en el aula.

Evaluación:

Aunque se hace visible el aporte que brindan los informes de los organismos internacionales, en lo que respecta a un panorama que involucra las políticas de evaluación de la calidad, es claro que también hay un interés por una medición de procesos en el aula que podría condicionar el plan de estudios propuesto por el maestro. Es decir, puede que los informes emitidos por la OCDE, el FMI o el BM contribuyan en la comprensión de algunas problemáticas que incumben en la calidad de la educación. Sin embargo, también se puede recaer en la búsqueda por una “receta” en la que se buscan responsables, pensando en una solución inmediata, siendo esto insuficiente e irrelevante.

- ❖ **Pregunta 4:** De las siguientes opciones, marque con una (X) aquella que implementa frecuentemente en el aula. En la aplicación de las pruebas institucionales correspondientes al evaluador externo², realizadas a los estudiantes, cuando un (a) estudiante no logra cumplir con el porcentaje de aprobación requerido (4,0) usted:

Descripción:

La opción de respuesta que obtuvo el 56% de elección indica que los maestros revisan las pruebas en clase y socializan las preguntas para que los estudiantes puedan identificar la correcta. En la siguiente opción de respuesta, con un 22% se encuentra que un maestro asigna un trabajo extraescolar para que los estudiantes puedan estudiar para la próximas pruebas, un 11% señala que asigna trabajo extraescolar permitiendo estudiar para las próximas pruebas y un 11% indica otra opción, la cual sería la combinación de la A y la C. Finalmente, 0% señala que informan a los padres/tutores, a través de circulares o notas en la agenda, sobre los resultados de las pruebas, para poder rectificar en casa.

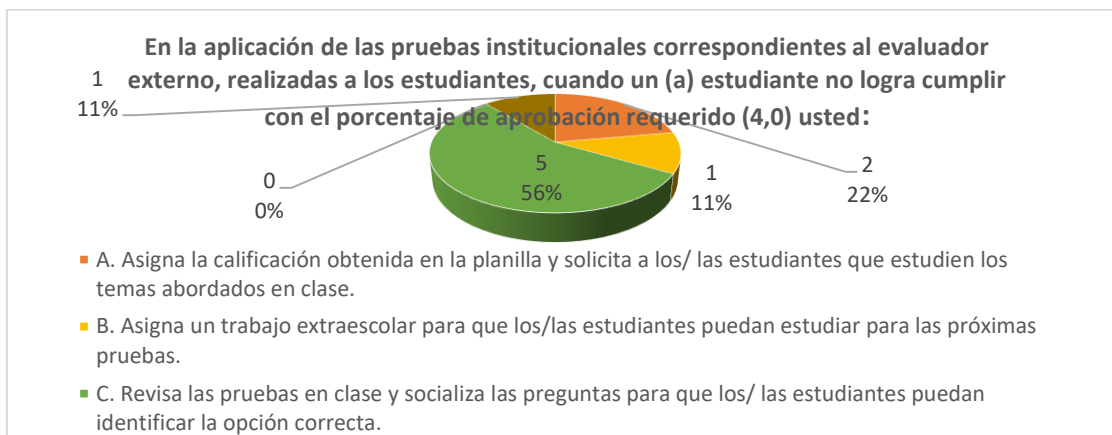


Figura 11 resultado pregunta 4. Fuente propia.

Interpretación:

La socialización que se realiza con las pruebas externas aplicadas en la institución, no es la misma que se genera para los exámenes al finalizar cada período.

² La institución educativa tiene como práctica, al finalizar cada periodo, la aplicación de simulacros de Pruebas Saber, contratando una compañía que se encarga de brindar el material, revisarlo y enviar las calificaciones correspondientes. El resultado de estas pruebas está denominado en la planilla de calificación de los/ las maestros (as) como "evaluador externo". La aplicación de estas pruebas se suspende durante el año 2021 debido al retorno de clases presenciales.

De hecho, como se mencionó en el análisis documental, se tiende a omitir la retroalimentación del examen final, sin embargo, en las pruebas externas ocurre lo contrario, se destinan tiempos para socializar las preguntas previo a la presentación y posterior a ello. Al respecto Moreno (2016) menciona: “Estos instrumentos también afectan a la enseñanza y, a menudo, constriñen el currículum escolar, junto con sus correspondientes evaluaciones de aula, toda vez que los maestros limitan su instrucción a las exigencias de las pruebas” (p.85). De modo que, se genera un señalamiento al maestro, quien tiende a destinar tiempo para preparar a los estudiantes.

Adicionalmente, Moreno (2016) señala que se envía un mensaje a los educandos, en el que se les da a entender que lo primordial a aprender es aquello que se pregunta en la prueba y lo que no se pregunta, no es necesario dar relevancia. Ahora bien, inevitablemente la calificación en la planilla se realiza, teniendo en cuenta los porcentajes de calificación determinados por la institución, aun así, al realizar el comparativo entre el uso que se brinda a la evaluación en el aula y a la aplicación de pruebas tipo Saber externas, no es la misma, siendo esta una experiencia mal educativa, según Eisner (1998), pues queda reducida a la valoración cuantitativa, en tanto se preocupa por el mejoramiento de los puntajes.

Evaluación:

Esta pregunta se propone indagar sobre el uso que se da a las Pruebas Saber, que a su vez se ven permeadas por espacios de preparación de la pruebas, así como ocurre con las pruebas del evaluador externo. Las opciones de respuesta son válidas, en tanto vinculan al estudiante por entender los enunciados propuestos y las opciones de respuesta que se brindan para el análisis y elección de la respuesta correcta.

No obstante, se puede considerar el buscar otras estrategias, desde la evaluación en el aula, que quizás puedan contribuir en el aprendizaje de los estudiantes, e indirectamente mejore resultados de las pruebas, sin recaer en la preparación para de la misma, siendo está una posibilidad entre ambas partes (evaluación en el aula y Prueba Saber).

- ❖ **Pregunta 5:** A su juicio, considera que la aplicación de pruebas estandarizadas, específicamente las Pruebas Saber, tienen como propósitos: De los siguientes enunciados, jerarquice del 1 al 5, donde 5 es el más importante.

Descripción:

En el nivel 5 de importancia indican que categoriza las instituciones educativas, promoviendo el *Ranking* entre instituciones públicas y privadas. En el nivel de importancia 4 y 3 los docentes señalan la opción 2, medir las competencias adquiridas por los estudiantes de 3° 5° 9° en el área de Lenguaje y Matemáticas. La opción 1 presenta dos maestros, un maestro en nivel de importancia 4 y 3 maestros en nivel de importancia 3, que indican que brinda información para el mejoramiento de la calidad de la educación, en nivel de importancia 1.

La opción 3, determinar el desempeño del maestro (a) en relación con los resultados obtenidos por los estudiantes, presenta nivel de importancia cuatro y tres, con tres y dos maestros; la opción 4, además de lo mencionado previamente, indica un nivel de importancia cuatro. Finalmente, la opción- otro, no presenta elección por parte de los/las maestros (as).

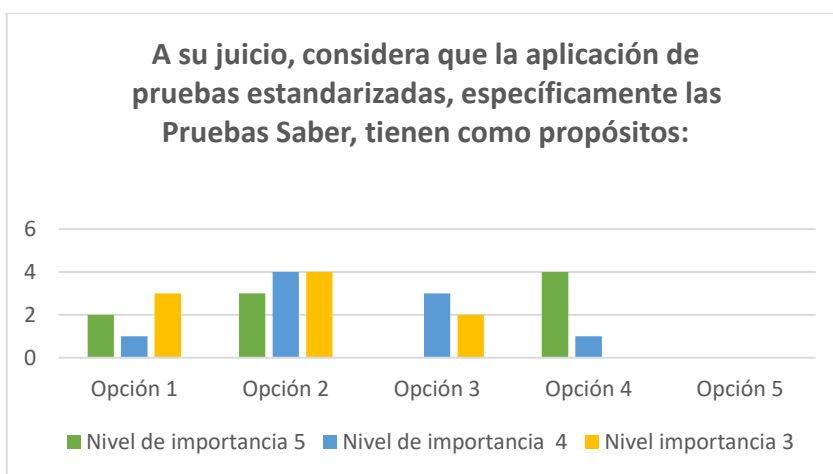


Figura 12 resultado pregunta 5. Fuente propia

Ítems para ordenar:

- Brindar información para el mejoramiento de la calidad de la educación.

- Medir las competencias adquiridas por los/ las estudiantes de 3°- 5°- 9° en el área de Lenguaje y Matemáticas.
- Determinar el desempeño del maestro (a) en relación con los resultados obtenidos por los estudiantes.
- Categorizar las instituciones educativas, promoviendo el *ranking* entre instituciones privadas- públicas / privadas- privadas.
- Otro ¿Cuál?

Interpretación:

La aplicación de las pruebas estandarizadas son consideradas por los docentes como aquellas que categorizan y promueven el *ranking* entre instituciones educativas, generan comparaciones y pueden llegar a condicionar las prácticas evaluativas, pero también son consideradas como aquellas que brindan información sobre la calidad de educación, aunque no son los únicos referentes de los procesos que se dan en el aula. En tal sentido, se retoman los planteamientos de Díaz Barriga (2006), quien menciona que “No basta con elaborar un informe, sino que es indispensable establecer un mecanismo que garantice que los docentes lo conozcan y reflexionen sobre el mismo” (p. 611).

Lo anterior, teniendo presente que, según Díaz Barriga (2006) la información genérica no suele ser propositiva, pues parte de las deficiencias, lo cual centra la atención en los puntajes bajos obtenidos. En este mismo sentido, Parcerisa y Verger (2017) indican que las evaluaciones internacionales generan una presión y competitividad entre países, por la obtención de mejores resultados, lo cual puede hacer considerar a los maestros (as) que este sería el propósito de las Pruebas Saber, además de que al ser una institución educativa de carácter privado, tiende a considerarse como un aspecto que da mayor estatus, dentro de la publicidad que se genera.

Evaluación:

Los maestros han considerado que el propósito de las Pruebas Saber es el de generar *ranking* entre instituciones educativas, es decir, se promueve una competencia que no solo trata de los estudiantes, sino entre maestros, áreas y colegios. Al respecto

Arzola (2017) menciona que “Aunque son prácticas con cierto arraigo y aceptación en las escuelas, hay profesores que con sentidos críticos advierten los riesgos implícitos que acarrea la competitividad, cuando conduce al abandono del sentido formativo de la educación” (p.38). Lo anterior, se vincula debido al énfasis que se genera por la obtención de mejores resultados, que recae como responsabilidad de los maestros, pues para el caso de la institución educativa, se menciona por parte de los administrativos que son un indicador del desempeño del maestro.

De ahí que la preocupación de los maestros se enfoque en la obtención de puntajes altos. En suma, los resultados de las Pruebas Saber proporcionaban, hasta el año 2022, la posibilidad de que las instituciones educativas privadas fijaran sus tarifas de matrícula, sin contar que los encabezados de periódicos o noticieros publicarán el listado en el que se encuentran los mejores colegios por la obtención de “Muy superior”, dejando por debajo del nivel de importancia 5 el hecho de que las pruebas tiene como propósito principal el medir las competencias adquiridas por los estudiantes.

- ❖ **Pregunta 6:** El ISCE³ (Índice Sintético de Calidad Educativa), posibilita, entre otros, la fijación de tarifas de matrícula y pensión para el año escolar siguiente como un beneficio en las instituciones de carácter privado. Con lo anterior ¿De qué manera incide esto en sus prácticas evaluativas? De los siguientes enunciados, jerarquice del 1 al 5, donde 5 es el más importante

Descripción:

En el nivel de importancia 5, 4 maestros señalan la opción 1, brinda información sobre las instituciones educativas, los resultados de las Pruebas Saber y genera comparación entre áreas, para la obtención de mejores resultados. Por su parte, la opción 4 menciona que condiciona la práctica evaluativa del maestro a causa de la presión, por la obtención de mejores resultados para el reconocimiento institucional.

³ La Res. 018959 07 OCT 2020 mediante la cual se considera el Índice Sintético de Calidad Educativa [ISCE] obtenido por las instituciones educativas privadas para la clasificación de los establecimientos educativos.

En la opción 3, cuatro maestros lo señalan como nivel de importancia 4, Incentiva al maestro en la búsqueda y aplicación de propuestas que contemplen la obtención de un ISCE alto para lograr la calidad. En seguida, en la opción 2 solo un maestro señala el nivel de importancia 5, y dos maestros señalan nivel de importancia 4 y 3, siendo el enunciado el siguiente: Fomenta la competitividad entre instituciones educativas privadas y en áreas del currículo escolar, por medio del *ranking*, para la obtención del reconocimiento por parte de administrativos.

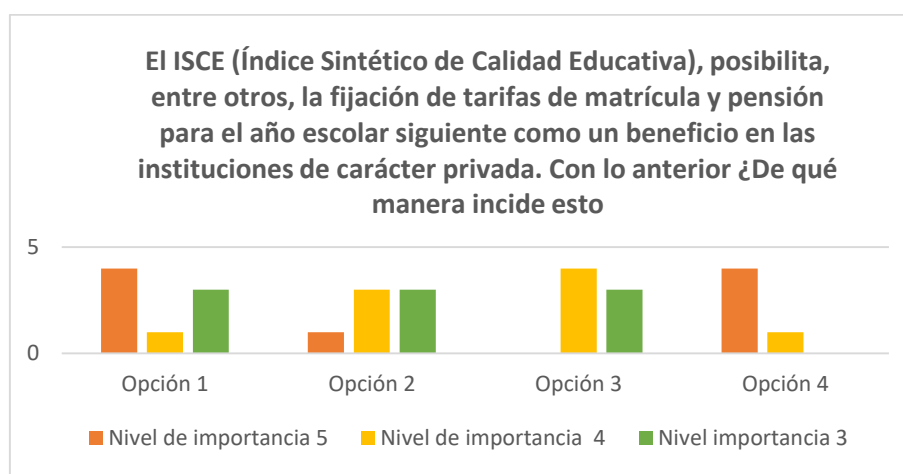


Figura 13 resultado pregunta 6. Fuente propia

Ítems para ordenar:

Brinda información sobre las instituciones educativas, los resultados de las Pruebas Saber y genera comparación entre áreas, para la obtención de mejores resultados.

B. Fomenta la competitividad entre instituciones educativas privadas y en áreas del currículo escolar, por medio del *ranking*, para la obtención del reconocimiento por parte de administrativos.

Incentiva al maestro en la búsqueda y aplicación de propuestas que contemplen la obtención de un ISCE alto para lograr la calidad.

Condiciona la práctica evaluativa del maestro, a causa de la presión, por la obtención de mejores resultados para el reconocimiento institucional.

Interpretación:

Aunque para el 2023 esta Resolución fue modificada, se considera que promueve estrategias que se enfocan en la obtención de puntajes altos, para que los establecimientos educativos adquirieran la libertad controlada, tal vez sea esa la razón por la que las opciones de condicionar la práctica evaluativa del maestro y la comparación entre áreas para la obtención de mejores resultados consiguieran un nivel de importancia mayor, por los encuestados.

Respecto a las opciones señaladas por los/las maestros (as) Pascual (2021) menciona que “Como parte de un proceso de responsabilización de las instituciones locales y de la comunidad escolar por los resultados, existe el establecimiento de estándares de desempeño y la aplicación de sanciones o recompensas” (p.2). En esta perspectiva, se podría considerar que los planteamientos de la resolución 018959 07 OCT 2020 contribuyen en la aplicación de esas recompensas, con lo que la autora denomina como *accountability*. Por lo que, las políticas de evaluación se justifican desde un discurso de alcance de calidad y mejoramiento, siendo a su vez un mecanismo de control y de Rendición de Cuentas.

Evaluación:

Es Posible identificar que existen retos que complejizan la posibilidad de dar un uso pedagógico a los resultados de las pruebas Saber cuándo existen incentivos que se limitan en la obtención de puntajes altos. Sin embargo, la comprensión sobre el planteamiento hecho hace visible la posición de los maestros y maestras frente a las acciones que se generan, pues son asumidas por los maestros como herramientas que condicionan su quehacer, por lo que no son contempladas como pruebas que puedan contribuir de forma reflexiva y crítica si son presentadas desde estos intereses.

- ❖ **Pregunta 7:** En relación con la implementación de las pruebas externas estandarizadas, en la educación primaria, como único dispositivo para medir la calidad de la educación.

Marque con un (X) el enunciado con el que está usted de acuerdo. Argumente y ejemplifique su respuesta.

Descripción:

En la pregunta de selección múltiple que tiene 4 opciones de respuesta, los resultados del enunciado con mayor elección con 67%, indican que: en relación con la implementación de las pruebas externas estandarizadas, en la educación primaria, como único dispositivo para medir la calidad de la educación, los maestros consideran que las pruebas estandarizadas brindan información sobre la calidad de la educación, pero no son el único referente que evidencia los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula.

Otra de las opciones elegidas por el 33% de los maestros indica que las pruebas estandarizadas desconocen el contexto cultural y socioeconómico de los estudiantes, por lo tanto, no contribuye en el alcance de la calidad educativa. Por otro lado, la opción A y B no fueron seleccionadas por los maestros.

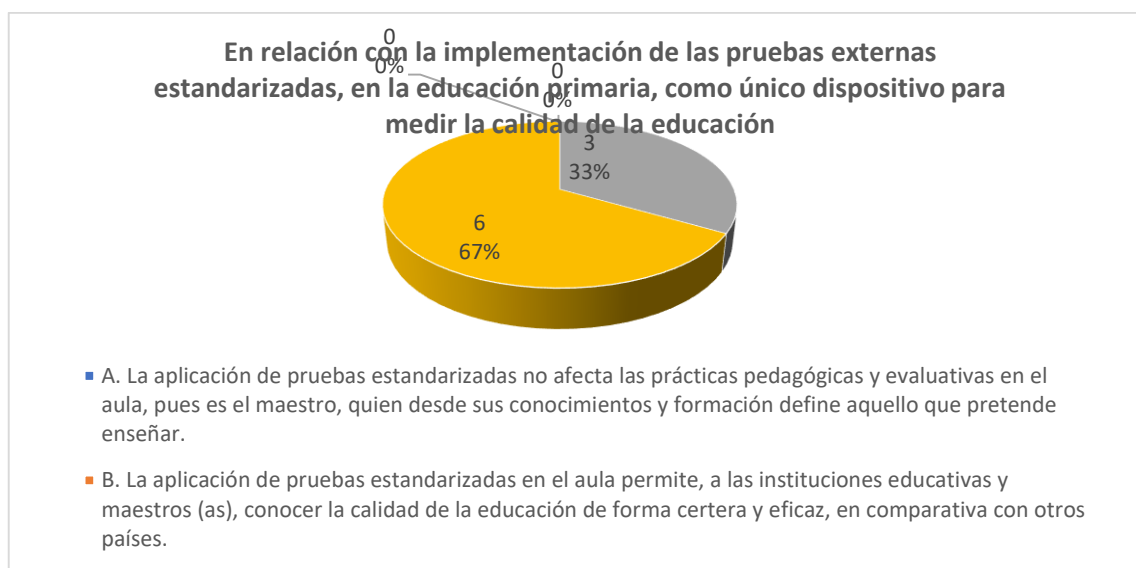


Figura 14 resultado pregunta 7. Fuente propia

Interpretación:

Teniendo en cuenta las respuestas brindadas por los/ maestros (as), se retoman los planteamientos de Ravela (2006) “La “calidad” educativa es un concepto complejo que abarca múltiples dimensiones, la mayoría de las cuales no son contempladas en las evaluaciones estandarizadas” (p.170). De acuerdo con lo mencionado por el autor y los resultados obtenidos, se evidencia una postura crítica, en la que los maestros

(as) afirman que este no es un único referente de calidad, que además desconoce los contextos de los estudiantes, y que, aunque pueden brindar información sobre la calidad de la educación, existen otras estrategias, métodos o herramientas que también son válidas.

Así mismo, se evidencia una disposición de los maestros en la que se reconocen las pruebas como aquellas que brindan información de calidad, pero es importante reconocer qué se entendería por calidad en relación con las pruebas estandarizadas. En todo caso, no se desconoce que pueden aportar, pero tampoco se cree que sean primordiales en las prácticas de evaluación y la medición de la calidad.

Evaluación:

Los hallazgos de esta pregunta evidencian que existen resistencias ante el hecho de considerar las pruebas como única fuente de información sobre la calidad. Lo anterior, hace visible la importancia de considerar otras herramientas o estrategias que den cuenta de lo que podría relacionar la calidad en la educación, sin recaer en una medición cuantitativa. Sin embargo, es importante señalar que aunque las pruebas estandarizadas ponen en un mismo listado las instituciones públicas y privadas, al momento de promover la competitividad y comparación, probablemente desconociendo el contexto socioeconómico y cultural, la evaluación en el aula no necesariamente si lo hace, esto dependerá de la intención y objetivo con que el/la maestro (a) reflexione sobre sus acciones en el aula y sus formas de evaluar implícitas en su praxis.

- ❖ **Pregunta 8:** A continuación, se presentan unos enunciados con relación a la práctica evaluativa en el aula y las competencias en el área de Matemáticas 3°-5°. Seleccione con una (X) si está usted: De acuerdo, Parcialmente de acuerdo o En desacuerdo.

Descripción:

En la opción 3, la aplicación de *test* tipo Pruebas Saber y memorización de datos en los estudiantes, le permiten al maestro (a) conocer las habilidades adquiridas por

el/la estudiante, es la única opción con un maestro que está en desacuerdo. Así mismo, seis maestros mencionan estar parcialmente de acuerdo y un maestro de acuerdo.

Por otro lado, entre las opciones con las que están mayormente de acuerdo se encuentran: la formulación y proposición de situaciones problema que contemplen circunstancias cercanas a contexto social, para generar un aprendizaje significativo en el estudiante, y la modelación es primordial, ya que permite la interpretación de hechos aleatorios, proposición de variables y resolución de problemas. Las anteriores opciones presentan la más baja elección en la que los maestros se encuentran parcialmente en desacuerdo.

A su vez, la opción de tematización y enseñanza por contenidos son primordiales para la adquisición de habilidades, ya que generan sus bases de comprensión en los estudiantes sobre los eventos que ocurren en su contexto, tiene la misma cantidad de elección en las opciones de acuerdo y parcialmente de acuerdo. Por último, el uso de material concreto para el abordaje conceptual y teórico para la comprobación, comprensión e interpretación para potenciar el razonamiento, tiene un porcentaje mayor en la opción de parcialmente de acuerdo y un poco más baja en la opción de acuerdo.

Es importante mencionar que uno de los maestros no participó en esta pregunta, pues señaló no conocer las competencias del área de matemáticas.

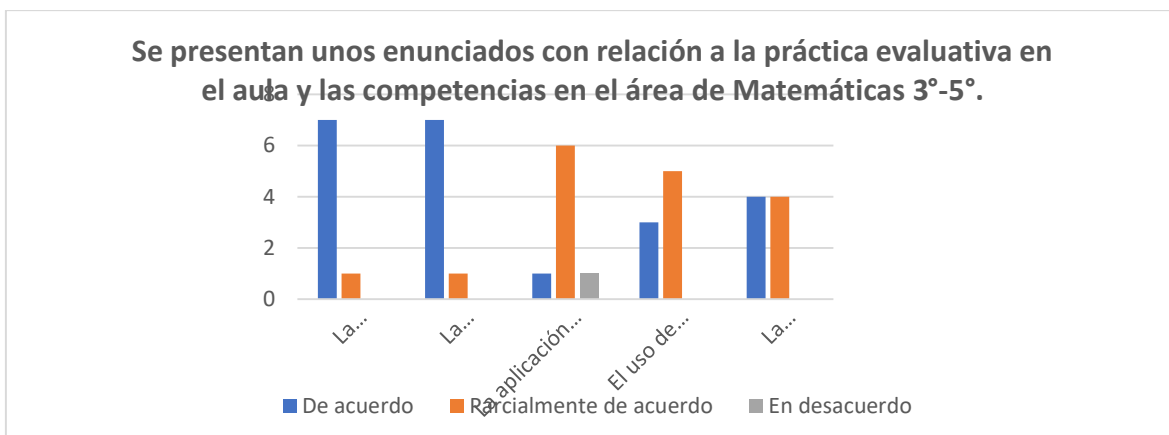


Figura 15 resultado pregunta 8. Fuente propia

Interpretación:

Aunque la pregunta presenta como opciones de respuesta la descripción de las competencias sugeridas por el MEN, se evidencia una mayor elección en las dos primeras opciones y parcialmente en las tres opciones siguientes. Cabe resaltar que la tercera opción, con relación a la aplicación del *test*, no está relacionada con las competencias que menciona el MEN, pues se propone al pretender reconocer qué piensan los/las maestros (as), en tanto están sumergidos en estas dinámicas, debido a la preparación que genera la institución educativa, a través del evaluador externo.

En la opción de la memorización y aplicación de *test* se encuentran en desacuerdo y parcialmente de acuerdo. Aun así, es importante señalar que el discurso de las competencias en el que se involucran organismos como la OCDE con DeSeCo, busca legitimidad contando con lo que Tobón (2006) señala como la necesidad de preparar a los estudiantes para el ámbito laboral y de la vida, con la adquisición de capacidades y habilidades.

A su vez, Santos (2003) recuerda que “la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación” (p.70). Desde esta afirmación, podríamos decir que aunque parece estar en cuestionamiento la memorización y aplicación de pruebas tipo *test*, puede que en unos años o décadas el discurso de competencias se ubique en la misma posición, siendo reemplazado por un nuevo interés.

Evaluación:

El currículo y la evaluación por competencias han adquirido importancia en el aula, teniendo en cuenta que están planteados por el MEN, a través de los Estándares Básicos de Competencias. Allí, se describe la adquisición de unas competencias para la vida, que trasciende de los *test* o aspectos netamente memorísticos. De acuerdo con lo anterior, los/las maestros (as) conocen la relevancia que tienen las competencias en matemáticas para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, lo

cual podrían afirmar que hace parte de las planeaciones e intervenciones en su práctica evaluativa. Aun así, es importante reflexionar sobre los discursos cambiantes que se dan en la educación, debido a unos intereses particulares en los que influye un momento histórico, político y/o económico.

- ❖ **Pregunta 9:** A continuación, se presentan unos enunciados en relación con la práctica evaluativa en el aula y las competencias comunicativas en el área de Lenguaje de 3°-5°. Seleccione con una (X) si está usted: De acuerdo, Parcialmente de acuerdo o En desacuerdo.

Descripción:

Las dos opciones es las que todos se encuentran de acuerdo son la uno: posibilitar espacios de discusión, debate y diálogo permite a los estudiantes potenciar el manejo del discurso y argumentación, además de enriquecer los procesos comunicativos y de interacción; y la cuatro: la enseñanza y el abordaje de sistemas no verbales posibilitan en los/las estudiantes la adquisición de habilidades con relación a la comprensión y transformación de su contexto.

La aplicación de *Test* tipo pruebas Saber y memorización de información en los estudiantes, le permite al maestro conocer las habilidades adquiridas por el estudiante, indica en las opciones de respuesta que siete maestros están parcialmente de acuerdo, uno está de acuerdo y uno en desacuerdo. En tercer enunciado: la lectura de cuentos, poemas, novelas, entre otras producciones textuales, posibilitan la comprensión de su contexto, desde una perspectiva crítica e interpretativa, en los estudiantes, presenta 8 maestros de acuerdo y uno parcialmente de acuerdo.

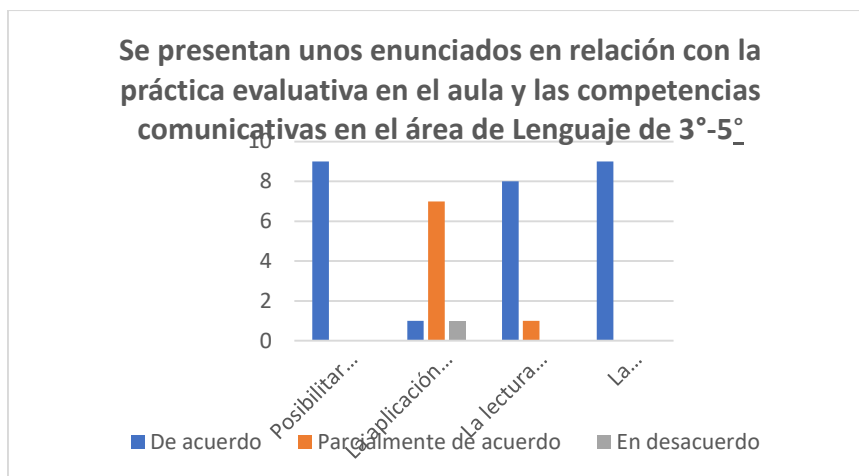


Figura 16 resultado pregunta 9. Fuente propia

Interpretación:

Para el caso del Lenguaje, los maestros parecen estar de acuerdo con cada uno de los planteamientos de forma unánime. En lo que respecta a la aplicación de *test* y memorización, se encuentran parcialmente de acuerdo. Estos resultados permiten afirmar que los/las maestros (as) involucran en sus clases diversas estrategias en las que se puedan evaluar las competencias propuestas en los Estándares Básicos de Competencias, sin embargo, hablar de competencias no es simple, y mucho menos lo es el currículo desde esta propuesta, pues las definiciones brindadas parecen querer abarcar un amplio campo, además de que en ocasiones se proponen como una ruta en la que se cumple de manera cíclica.

Al respecto Gama (2013) menciona que el término de competencias “se queda soterrado a una concepción de logro, ítem o indicador. Esta es una posible explicación del porqué muchos profesores creen que estas propuestas son simplemente el cambio de nombre a un ejercicio que vienen realizando desde hace muchos años” (104). Por lo anterior, evaluar las competencias para la vida adquiridas por los estudiantes se vuelve una tarea compleja, debido a que no es posible reducirse en los resultados de pruebas estandarizadas, como tampoco es posible afirmar que las actividades, ejercicios e intervenciones propuestas por los maestros son suficientes para dar cuenta de ello.

Evaluación:

Los hallazgos de estas preguntas, visibilizan que los/ las maestros (as) no descartan del todo el uso de test tipos Pruebas Saber, dentro de sus prácticas evaluativas. Desde este punto se puede considerar el enlazar las prácticas de evaluación en el aula con la consideración del uso de *test* tipo Saber y memorización, pues no se trata de generar espacios de entrenamiento que le permitan al estudiante responder correctamente una prueba, sino de buscar otras alternativas que puedan poner al estudiante en situaciones de las que logre tomar decisiones acertadas.

Sin embargo, es importante resaltar que hablar de competencias es debatible debido a la intencionalidad de ser medida a través de pruebas estandarizadas o de prácticas de evaluación en el aula propuestas por el maestro, pues al tratar de proponer situaciones de la cotidianidad para saber cómo los estudiantes se enfrentarían a determinado momento, se puede omitir que ellos ya están expuestos a sus propios contextos y que se enfrentan a problemáticas que en ocasiones la escuela desconoce, siendo limitado a un ítem o logro, en el cumplimiento de lo solicitado por las políticas de educación.

- ❖ **Pregunta 10:** ¿Cuáles considera que podrían ser las estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de competencias comunicativas en el área de lenguaje, en los estudiantes?

Descripción:

El enunciado parte de los conocimientos y experiencias pedagógicas de los/las maestros(as). En la argumentación y ejemplificación que brindan se resalta la importancia de la lectura y producción de textos, además de mencionar otros elementos como el teatro, el acceso a la información, los grupos de discusión y la propuesta de actividades y técnicas lúdicas .A continuación se citan algunas de las respuestas brindadas, de forma textual:

- “Comparación de lo dialogado en clase con su cotidianidad. Elaboración de productos que den cuenta de un proceso, con el fin de ayudar a mejorar algo”
- “Lectura, análisis, comprensión, interpretación y producción de textos, al igual que la recreación de historias, entre otros, que ayuden al enriquecimiento de la expresión oral”
- “Haría uso de mímica, textos, escritos, construcción, discusión en clase. Entre más amplio mejor”

Interpretación:

Las propuestas realizadas por los/ las maestras, dan cuenta de la diversidad de estrategias mediante las cuales consideran se pueden evaluar las competencias comunicativas. En tal sentido, no se evidencia una reducción del proceso a exámenes escritos o pruebas estandarizadas, por lo que se genera un interés por involucrar variedad de posibilidades para lograr acompañar el proceso de manera pertinente. De acuerdo con lo mencionado previamente, Álvarez (2012) señala que si hay evaluación, hay aprendizaje, teniendo presente que la evaluación se proponga desde la reflexión, brindando sentido al aprendizaje “Sin evaluación, sin reflexión, el aprendizaje se vuelve tarea mecánica, rutinaria, inconsciente, ejercicio de memoria a corto plazo” (p.3), por lo que, pensar en implementar diversas formas de evaluar no es suficiente sino se tiene una intencionalidad clara.

De modo que, evaluar las competencias comunicativas, u otras competencias, involucra lo que Álvarez (2012) propone en cuestionamiento de “qué se evalúa, y para qué, y sobre todo, para quién se evalúa” (p. 10), de modo que reflexionar sobre estas preguntas en contexto con las prácticas de evaluación que se generan en el aula le permite al maestro situarse y observar su praxis, pues de nada sirve proponer diversas formas de evaluar, si la intencionalidad sigue siendo la misma, en mirar de la clasificación.

Evaluación:

Se evidencia una preocupación por los maestros de evaluar de manera que puedan recogerse diversas estrategias que contemplen los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. De acuerdo con lo mencionado, se da importancia al hecho de tener presente el contexto y las realidades que permean a los niños y niñas, por lo que demuestra que a pesar de estar sumergidos en dinámicas en las que se pretenden resultados altos en las Pruebas Saber, preparando a los estudiantes a través de pruebas externas, los/las maestros(as) no desconocen ni desaprueban el buscar alternativas que promuevan evaluar de las competencias comunicativas, más allá de cuestionarios o exámenes escritos.

- ❖ **Pregunta 11:** Entre las siguientes opciones, marque con una (X) aquella que considera se relaciona con el sentido de evaluación educativa que emplea en el aula:

Descripción:

En la pregunta de selección múltiple, que tiene 4 opciones de respuesta, se indaga sobre el sentido de evaluación educativa en el aula que emplean los/las maestros (as). La opción de mayor elección (67%) fue: reconocimiento de capacidades y habilidades de los estudiantes, a través de procesos críticos, reflexivos y de retroalimentación, en complemento con una escala valorativa; en seguida se encuentra la opción “otra”, con 22% en la cual proponen que la A y D son el complemento.

En cuanto a la opción A, (11%) menciona que la aplicación de pruebas, exámenes y desarrollo de guías que evidencien la comprensión de habilidades adquiridas en clase. Por último, las opciones B y C no cuentan con elección de los participantes (0%), descartando la asignación de notas mediante la calificación de actividades, con el fin de clasificar el rendimiento del estudiante en una escala valorativa, determinando “aprobó” o “no aprobó” en el área y proceso reflexivo y crítico, en el que se posibilita la retroalimentación en los/las estudiantes y maestros (as).

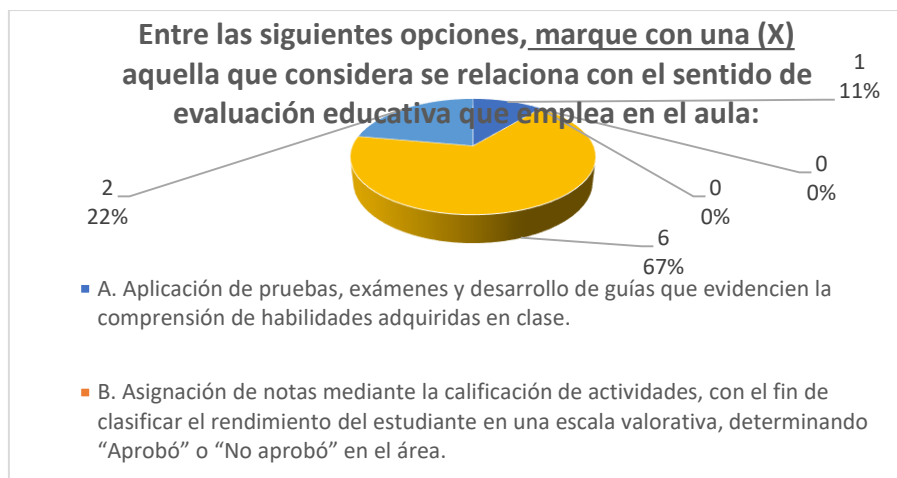


Figura 17 resultado pregunta 11. Fuente propia

Interpretación:

Se puede encontrar que los maestros consideran que la evaluación trasciende de la acción de calificación, dando sentido a la evaluación con rasgos formativos y críticos, que pueden complementarse con una escala valorativa, reconociendo la retroalimentación y la reflexión por encima de la sanción. Sin embargo, solo el 11% se asume dentro de estos procesos como sujeto que también retroalimenta su quehacer.

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer que los maestros pueden obtener información acerca de las estrategias que están implementando y que pueden ser mayormente aprovechadas en sus clases, al respecto Álvarez (2005) menciona que "la evaluación que aspira a ser *formativa* tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en ella" (p.14), lo anterior señala la importancia de que los estudiantes no sean los únicos que reflexionen sobre sus procesos, pues el maestro también participa en aula y es quien tiene los conocimientos, en tanto se considera como un experto y profesional.

Evaluación:

El discurso de la importancia de una evaluación con sentidos formativos, reflexivos y críticos, hace parte de los retos en los que se encuentran los maestros. Adicionalmente, las instituciones educativas están planteando en el PEI la evaluación como aquella que es formativa y que privilegia la importancia de aprender a través de

retos, actividades innovadoras o con lineamientos de STEAM⁴. Sin embargo, en la práctica se hace compleja esta labor, pues como Giroux (1997) señala, se han asignado tareas que parecen ser más de tipo técnico y burocrático.

Por otro lado, se entiende que la evaluación en el aula involucra la retroalimentación, pero en los análisis documentales este aspecto se vio de forma reducida, lo cual podría denotar una contradicción entre el discurso de una evaluación formativa y una praxis en la que la evaluación trata de un porcentaje para aprobar o reprobar, probablemente por las dinámicas de carácter burocrático, en las que el maestro está inmerso.

- ❖ **Pregunta 12:** Desde su conocimiento y experticia, considera que la evaluación en el aula y las pruebas Saber 3° y 5°, brindan. Marque con una (X) la respuesta que considera el enunciado con el que está usted de acuerdo.

Descripción:

La opción con mayor elección (45%) menciona que brinda información acumulativa para reconocer el progreso de la institución de los/ las maestros (as) y los/ las estudiantes. La opción de que brinda un distanciamiento y desconocimiento entre lo que se evalúa en el aula y lo que evalúan las Pruebas Saber, es la siguiente más elegida (33%). En seguida, se encuentra que brindan datos cuantitativos para retroalimentar los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula (22%). Por último, la opción que no obtuvo ningún porcentaje es la de brindar información útil y certera para mejorar La Práctica evaluativa del maestro (a), en el aula.

⁴ Por sus siglas en inglés, se refiere a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Definido por el MEN (s.f) como un enfoque que le posibilite a los maestros el proponer experiencias y actividades, que integren el conocimiento, a través de desafíos o dinámicas que tengan en cuenta problemáticas locales o globales.

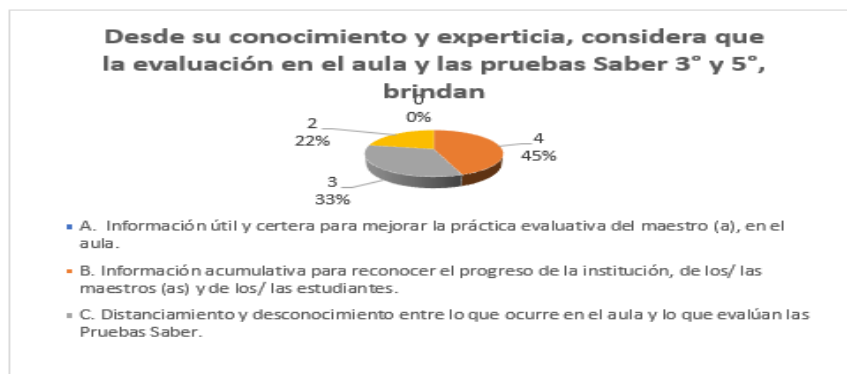


Figura 18 resultado pregunta 12. Fuente propia

Interpretación:

Aunque previamente se ha mencionado que las pruebas Saber en 3° y 5° de Lenguaje y Matemáticas brindan información de los estudiantes y sus procesos, en los/ las maestros (as) parece existir una oposición al considerar la evaluación en el aula y las pruebas estandarizadas de manera conjunta, pues se cree que existe un distanciamiento entre ambas y brindan información acumulativa o cuantitativa. En este sentido, Moreno (2016) menciona que las pruebas pueden generar reflexión sobre lo que se ha logrado o no, siempre que sea posible acceder a los resultados, además de comprender lo que estos dicen, pues aclara que suelen no estar familiarizados con el tecnicismo que brindan quienes son expertos en medición.

Sin embargo, al no tener acceso a la tendencia de respuesta que brindan los estudiantes en las pruebas externas, ni conocer el propósito u objetivo de cada una de las preguntas, los maestros quedan con una información efímera e incompleta que les dificulta el poder generar esta relación. Por lo cual, limita la comprensión de la información obtenida por las Pruebas Saber. Al respecto Eisner (1999) menciona que “las pruebas de desempeño nos ofrecen una ocasión para desarrollar maneras de revelar los rasgos característicos de estudiantes individuales (...) En síntesis, nos da una oportunidad para utilizar la evaluación de manera formativa y tratarla como un recurso educacional” (p.6-7) por lo cual, dependerá del uso de los resultados que realice el maestro para poder hacer de esta herramienta un insumo de información.

Evaluación:

La evaluación en el aula es vista como la posibilidad de conocer las competencias y/o conocimientos adquiridos por los estudiantes. Se considera que al ser propuesta por el/la maestro (a) puede evidenciar los procesos de manera cercana y contextualizada. Sin embargo, dependerá del maestro el poder generar procesos que contribuyan en su práctica y en el aprendizaje de los estudiantes. Al desconocer que las Pruebas Saber y la evaluación en el aula pueden brindar información certera y útil, se asume que son innecesarias, en tal sentido ¿Qué orientaría la práctica de los maestros?

- ❖ **Pregunta 13:** De acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas ¿Cuáles considera que podrían ser las estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de competencias en el área de Matemáticas, en los estudiantes? Argumente y ejemplifique su respuesta

Descripción:

En este enunciado se pregunta sobre: ¿cuáles podrían ser las estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de competencias en el área de matemáticas, en los estudiantes? Entre las respuestas que se encuentran se menciona la lectura, análisis, interpretación y comprensión de situaciones reales, con las que puedan relacionar posibles soluciones, teniendo en cuenta su contexto inmediato. Así mismo, se señala que hay complejidad en esta área, por lo que se sugiere proporcionar espacios extra-escolares para el refuerzo de las competencias, pues se cree que en las clases no se abordan varios factores.

Por otro lado, se encuentra que se considera importante evidenciar el proceso individual y no colectivo, con el fin de identificar debilidades y fortalezas, además de vincular aspectos como el desarrollo de habilidades numéricas, cálculo mental, estrategias metodológicas y comprensión de lo abstracto. Por último, 3 maestros(as) no responden, ya que consideran no tener conocimiento sobre el área.

Interpretación:

Se genera un valor al implementar diferentes métodos y herramientas para la enseñanza de las matemáticas, por lo que se evidencia una preocupación e interés por lograr que los estudiantes comprendan lo que el/la maestro(a) desea que el estudiante interiorice. De manera que, de acuerdo con los ejemplos brindados por los maestros, se denota la proposición de situaciones que le permitan al estudiante buscar alternativas para la resolución de determinados problemas, entendiendo que se vinculan las competencias para estas estrategias.

Al respecto López (2013) menciona que los Estándares Básicos de Competencias “describen las competencias y habilidades necesarias que los estudiantes deben tener al finalizar cada año escolar y tienen como finalidad mejorar el nivel de la educación” (p. 3). De manera que, aunque las propuestas hechas por los maestros, con relación a proponer actividades extraescolares, presentar situaciones problema, identificar fortalezas y debilidades o relacionar el análisis, interpretación y comprensión de hechos son válidas y necesarias, también es importante complementar estos procesos con los resultados de las Pruebas Saber “ya que los resultados de las evaluaciones estandarizadas no muestran necesariamente todo lo que los estudiantes han tenido la oportunidad de aprender del currículo que se está enseñando en el aula de clase” (López, 2013, p. 12). Por supuesto, no se trata de legitimar las Pruebas Estandarizadas como necesarias e indispensables, pero al ser una propuesta que está presente, determinada por una política, se propone dar un uso, desde una perspectiva diferente a la de clasificar.

Evaluación:

El planteamiento de las competencias se propone que los estudiantes puedan enfrentarse a situaciones de su cotidianidad, dando solución a determinados problemas en situación de incertidumbre. Estos planteamientos han provocado en los/las maestros (as) un interés por sus propias prácticas, involucrando estrategias que salgan de lo habitual en el aula. Por lo que las reflexiones sobre las praxis contribuyen en la posibilidad de pensarse, no solo en la forma en que se enseña, sino en la forma en que se llevan a cabo los procesos desde lo pragmático. Teniendo en cuenta lo

anterior, será necesario que independientemente de las estrategias que use el maestro para poder evaluar, considere por qué evalúa de esa forma y para qué, pues aunque los estudiantes disfruten y se vean interesados en las actividades propuestas por el/la maestro (a), será fundamental que se tenga clara la intencionalidad.

- ❖ **Pregunta 14:** De las siguientes estrategias, técnicas y métodos de evaluación escolar, ¿Cuáles privilegia en su práctica evaluativa? Señale las opciones más frecuentes con una (X):

Descripción:

Frente al resultado de la pregunta 14, en la figura 19 se observa que entre las estrategias, técnicas y métodos de evaluación escolar que menor privilegia en sus prácticas está el portafolio con una persona en lenguaje y dos en matemáticas, y el trabajo de investigación de campo con una persona en lenguaje y dos de matemáticas. Por otro lado, en lenguaje se encuentra que las de mayor elección son Examen oral (6 personas) y desarrollo de guía en clase (6 personas), seguido de examen escrito por preguntas de preguntas abiertas (5 personas), examen escrito de selección múltiples (5 personas) y exposiciones de clase (5 personas), las opciones con menor elección son: examen práctico (3 personas), rúbrica (3 personas) y elaboración de materiales o modelos (2 personas).

En cuanto a matemáticas, la opción con mayor elección el desarrollo de guía en clase (7 personas), en seguida se encuentra examen escrito con preguntas abiertas y exposiciones (cada una con 6 personas), continúa la elaboración de materiales o modelos, examen práctico y autoevaluación (5 personas), posteriormente se encuentra rúbrica (2 personas), y finalmente trabajo escrito (1 persona). La opción “otra” no está seleccionada por los maestros (as).

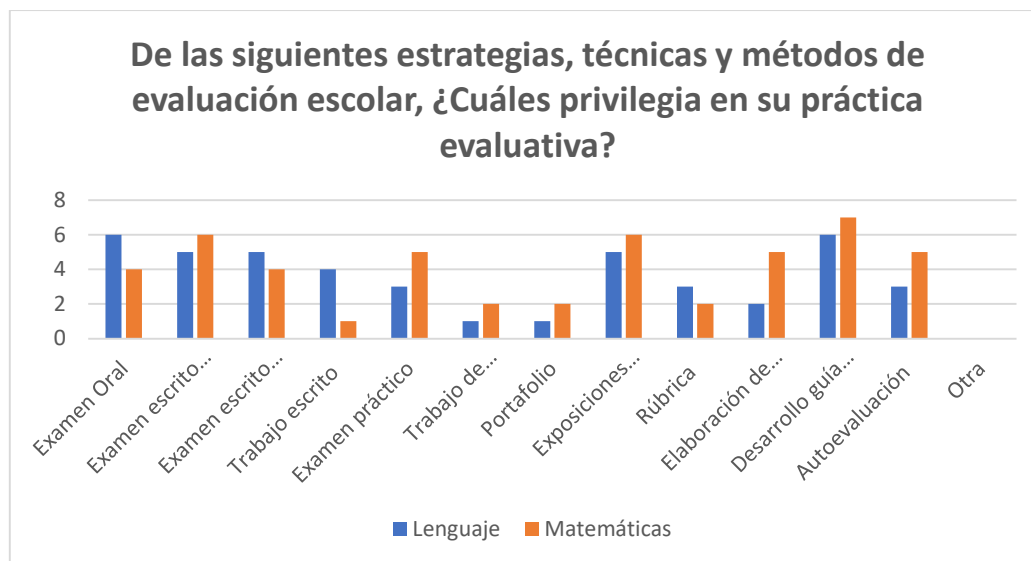


Figura 19 resultado pregunta 14. Fuente propia

Interpretación:

Se evidencia que hay más de una estrategia, método o técnica de evaluación que los docentes privilegian en sus prácticas, pues parece que los/ las maestras ven en cada una de ellas un valor informativo, según la intencionalidad con que se proponga. De modo que, se pueden implementar varias estrategias de evaluación y contemplar situaciones cercanas para la adquisición de unas competencias, ampliando hacia una perspectiva cualitativa. Asimismo, se identifica cierta autonomía, que les permite a los/las maestros (as) plantear desde sus experiencias aquello que les puede funcionar.

Al respecto, Santos (1997) señala que lejos de ser un trabajo añadido o una complicación, se convierte en un generador de rasgos positivos en la cultura escolar y de cambios profundos y fundamentados” (p.10), por lo que, más allá de la cantidad de recursos de las que hace uso el/ la maestro (a) para evaluar, se trata del el uso que se da a la información que se obtienen, pues “la mejora no viene un perfeccionamiento matemáticos de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso” (Santos, 1996, p.11).

Evaluación:

La importancia de evaluar no es únicamente el hecho de comprobar que los estudiantes pueden responder un cuestionario o resolver un taller. Evaluar, desde una perspectiva crítica, involucra pensar y reflexionar sobre aquello que se cuestiona, conocer sus consecuencias e identificar el uso o valor que corresponde. En este sentido, la formación de los sujetos va más allá de la obtención de conocimientos para una situación que probablemente nunca va a ocurrir, sino para apreciar el conocimiento y cuestionar aquellos aspectos que lo construyen, de construyen y reconstruyen en la sociedad y en sí mismo.

Por otro lado, la autonomía del maestro (a) se relaciona con situaciones y condiciones que pueden ponerlo a dudar sobre cómo planear sus clases. Sin embargo, tener la posibilidad de proponer sus clases desde las estrategias que mejor le funcionen genera una ventaja para la evaluación en el aula, en la que se cree pertinente que el/la maestro planifique y evalúe, no solo al estudiante, sino también su quehacer.

c. Grupo de Discusión con maestras de básica primaria 3°y 5° y directivos

Para este instrumento, se socializaron los resultados obtenidos en el cuestionario mixto, la indagación del marco teórico y el análisis documental de las prácticas de evaluación de los maestros. Para llevar a cabo la recolección de información que se encuentra en el Grupo de Discusión, participaron todos los maestros de la institución educativa privada, es decir, 15 docentes en total y un directivo. Se presentaron seis preguntas orientadoras, de manera presencial, con apoyo audiovisual, durante aproximadamente 2 horas.

De acuerdo con lo anterior, el grupo de discusión posibilita generar debates, cuestionamientos y reflexiones sobre las respuestas brindadas por los maestros en contraste con el análisis documental de las prácticas de evaluación. A partir de ello, se hacen visibles aspectos que probablemente no reconocían en su práctica o discurso, y que dan paso a nuevas tematizaciones, para la proposición de lineamientos que orienten una evaluación de carácter formativo.

Las técnicas de conversación asociada a Grupos de Discusión, como mencionan Ramírez y Zwerg (2012) involucran encuentros entre pares, con la intención de retomar aspectos relevantes, en diálogos propuestos e intencionados. Estos, a diferencia de las encuestas y cuestionarios, permiten el surgimiento de nuevas propuestas o perspectivas, que pueden ser complementarias con el cuestionario mixto y análisis documental de la presente investigación, puesto que permite identificar opiniones, perspectivas o aspectos que no aparecen en las otras técnicas con respecto al discurso y las prácticas de evaluación en el aula, en este caso de los maestros de básica primaria de grados 3° y 5°, en una institución de carácter privado.

Descripción:

Para la pregunta 1: ¿Cuáles son los argumentos que tenemos los maestros para considerar que los *test* y la memorización no permiten, del todo, conocer las habilidades del estudiante?; se identifica que 2 de los maestros mencionan que los procesos memorísticos son importantes porque hacen parte del conocimiento. Uno de ellos indica que en la metodología STEAM que maneja es importante tener una claridad conceptual, desde la memoria y práctica, además de que los *test* son importantes para medir la calidad y cantidad de la forma de conocimiento que se tiene. Sin embargo, el resto de los maestros señala que cualquier persona puede aprender de memoria textos o imágenes, pero no todos pueden generar unos procesos interpretativos, e implementarlos para poder interiorizarlos en las acciones de la cotidianidad.

Adicionalmente, los/las maestros (as) de Lenguaje mencionan que “hoy en día hay métodos de evaluación se han diversificado con el fin de sumar a esto el disfrute del aprendizaje”, señalando que los modelos *test* y la memorización fragmentada se oponen al pensamiento sintético y creativo que los estudiantes necesitan. Además, se resalta en la mesa 1 que: “para conocer las habilidades de los estudiantes necesitamos encontrarnos con cada niño en el lugar donde esté, y replantear las evaluaciones de manera diagnóstica, personal y creativa, posibilitando descubrir quiénes son y qué les gustaría traer al mundo”. En suma, una de las maestras del área de matemáticas

considera que la memorización no permite generar análisis, pues al memorizar solo se enfoca en las respuestas, pero no comprenden el porqué de la misma.

La anterior, es una de las razones por las que en los exámenes finales de matemáticas se proponen puntos con proceso y no preguntas tipo *test*, pues se cree que no se contempla la capacidad argumentativa de los estudiantes. Adicionalmente, en ambas mesas se cree que el desarrollo de habilidades en las clases, a través de la explicación, participación, proposición de actividades es más favorecedora, pues aun cuando los *test* y memorización parecen necesarios, no permiten la identificación de las habilidades de los estudiantes.

Para la pregunta 2: De acuerdo con sus prácticas ¿Es posible complementar los resultados de las Pruebas Saber, sin llegar a condicionar su quehacer como docente? Todos los maestros manifiestan que es posible siempre y cuando su uso sea adecuado. Es decir, debe pensarse en que los resultados de las Pruebas Saber ayuden a los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, se menciona que para que exista una incidencia es necesario que exista una retroalimentación de las pruebas, para identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes.

En la mesa 2 se expone que “es posible si, y sólo si, todos y cada uno de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje la visualizamos como una herramienta externa que nos ayuda a verificar el desarrollo en los niveles de comprensión de los alumnos, y su capacidad de analizar, interpretar y proponer respuestas a diferentes problemas”.

En suma, mencionan la importancia de que los estudiantes tengan un proceso de análisis de textos, para que comprendan aquello que les plantean las preguntas en las Pruebas Saber, en este caso, una de las maestras de lenguaje menciona la importancia de abordar la aplicación del conocimiento, es decir, generar un abordaje de las pruebas desde otros puntos de vista (vivenciales), para que los niños y niñas demuestren mayor interés, y posteriormente orientarlos hacia la parte textual.

Para la pregunta 3: Si es posible ¿Cómo podría generarse esa propuesta en el E.E? Brinde algunos ejemplos. Se menciona que aunque la población es volátil, se puede generar un acercamiento a las Pruebas Saber (desde preescolar hasta once), a través de actividades vivenciales, sin ejercer presión sobre los resultados. De modo que, cuando se enfrenten a la prueba no exista tensión.

Adicionalmente, se tendría que considerar que las pruebas no son calificativas para el ser humano. “No estamos formándolos con una evaluación formativa, sino solamente nos centramos en números y calificativos. No estamos formando para esas pruebas, estamos formando para un resultado momentáneo de un año escolar, según el grado correspondiente”, por lo que, uno de los maestros de matemáticas menciona que el colegio debe asumir su responsabilidad como institución, más allá de responsabilizar al maestro.

Se presentan unos ítems, por parte de la mesa 2. El primero menciona el no utilizar los resultados de las pruebas Externas y Pruebas Saber en notas, pues consideran que se afecta un porcentaje en la calificación ponderada, lo cual no estimula a los estudiantes a mejorar. Otro ítem es el no presionar a los docentes para conseguir buenos resultados en corto tiempo, ya que esto suele ser nocivo en su forma de enseñar y llevar a cabo el proceso evaluativo.

El siguiente ítem, considera que los maestros no deberían medir a los estudiantes única y exclusivamente por estos resultados, ni generar comparaciones de los mismos. Lo anterior, desmotiva a los estudiantes y podría generar tensiones en el grupo. Por último, agregan que, aunque se enfoca en el E.E, el estado tiene una responsabilidad, pues no se tendrían que utilizar estos resultados para excluir a determinados grupos en la admisión de las universidades o acceso a créditos educativos, ya que tiene a ser una postura conductista en la que se “castiga” a quien no logra obtener los resultados esperados.

Para la pregunta 4: ¿Qué, de sus prácticas de evaluación, considera se caracteriza como evaluación formativa? Brinde ejemplos. En la mesa 1 se expone que cuando se tiene el tiempo suficiente, más allá de los entregables que realizan los

maestros, es posible generar espacios para escuchar y observar de forma detallada lo que los estudiantes proponen y hacen, verificando qué aprendieron, a través de la expresión y argumentación, sin ligarlo a una materia en específico. Es decir, saliendo de la rutina del aula, a través de la proposición de actividades alternas en las que ponen en evidencia los conocimientos adquiridos.

En la mesa 2, una de las docentes de matemáticas considera que está constantemente preguntándoles a los estudiantes sobre su proceso, para así saber si el estudiante entendió o no, y poder explicar a través del uso de diversas herramientas que se le faciliten al estudiante para la comprensión. Así mismo, asegura que este proceso también nutre al maestro, pues le propicia ser inquieto y no quedarse con las mismas prácticas.

En la mesa 1, uno de los maestros considera que la evaluación formativa es un instrumento pedagógico que permite evidenciar el progreso de los estudiantes, el cual es posible denotar a través del debate, la argumentación, el uso de herramientas digitales u otros, pues considera que al solicitar a los estudiantes argumentación, se incentiva el interés por participar en clase.

Finalmente, ambas mesas coinciden en la importancia de que los estudiantes sean capaces de reflexionar sobre su quehacer, la forma en la que piensan, sus expresiones y acciones. Por lo que, se trata de darle a entender al estudiante que si se solicita un entregable, pueden hacerlo desde el interés y por el amor al conocimiento, ya que esto les aporta en su formación, mejorando así sus propios procesos, desde lo que denominan como autonomía.

Para la pregunta 5: ¿Qué estrategias o métodos son afines con su planteamiento epistemológico y pedagógico de evaluación? Entre las estrategias que tienen en común los/ maestros (as) que participaron es el plantear actividades desde lo vivencial, pues consideran que la exploración les permite comprender y relacionar su contexto con los conceptos. Además, los anima a expresar sus sentires.

Adicionalmente, indican que es importante basarse en las habilidades del estudiante (observación, análisis, descripción), por lo que están atentos a las conductas de los estudiantes, para poder conocer si se están desarrollando estas habilidades. A su vez, consideran al estudiante como un agente activo que aprende a través de la experiencia y contrasta con los conocimientos previos.

Para el caso del docente, se perciben como un facilitador o guía, que acerca al contexto, a través del conocimiento, por lo que mencionan que los métodos a favor del proceso formativo, permiten que los estudiantes aprendan lo puedan llevar a cabo a través de la práctica, destacando en el mundo académico u obteniendo un crecimiento personal. Por último, mencionan el leer las matemáticas, no como un código numérico, sino como un lenguaje, cuestionando sobre lo que están planteando, más allá de la anotación en el cuaderno. Una transferencia de conocimiento aplicable, que contribuye en la toma de decisiones.

Para la pregunta 6: ¿Estas estrategias favorecen o desfavorecen sus prácticas evaluativas con relación a los resultados de las pruebas Saber en Matemáticas y Lenguaje? Las maestras de matemáticas de primaria consideran que si las desfavorece, pues creen que las pruebas son mecánicas, las cuales solo proponen lectura y selección de una respuesta omitiendo el análisis y la descripción, limitándose únicamente a operaciones concretas, sin análisis de situaciones y enfoque en el proceso para la resolución de situaciones concretas. Además mencionan que las pruebas no permiten ni fortalecen las habilidades matemáticas.

Por otro lado, uno de los maestros de idiomas, considera que sí favorecen, pues verifican la aprehensión de los conocimientos adquiridos esperados, además de posibilitar reducir el grado de dispersión, aumentar el promedio ponderado, contribuir en el reconocimiento de fortalezas y debilidades de cada estudiante, describir las aptitudes y habilidades. Por lo que, menciona que se trata de un equilibrio entre lo que se aborda en el aula y el uso de los resultados de estas pruebas.

En conclusión, las mesas proponen que se trata de un equilibrio en el que se asumen responsabilidades por parte de la institución educativa, el educando y el

educador, pues si existe la comprensión necesaria desde lo que se enseña en el aula, se disminuye el miedo infundido por la presentación de las Pruebas Saber promoviendo la importancia de aprender y no de responder una prueba. De este modo, consideran que se podría cumplir con ambas formas de evaluar.

Interpretación:

Teniendo en cuenta el objetivo de caracterizar las relaciones y posibilidades que surgen entre la práctica evaluativa en el aula y el uso de los resultados de las Pruebas Saber de 3° - 5°, para contribuir en el fortalecimiento de la evaluación formativa de los estudiantes desde una perspectiva crítica, se evidencia que los/ las maestros (as) consideran el currículo y la evaluación por competencias como la posibilidad de que los estudiantes puedan enfrentarse a situaciones de la cotidianidad, por medio de los conocimientos adquiridos en el aula. Sin embargo, en lo que respecta a los *test* y la memorización, se identifica que los maestros las (as) suponen que no contribuyen ni aportan en sus procesos del aula, pues se preocupan por una respuesta correcta en tiempo corto o de momento, sin tener en cuenta los procesos para llegar a esa respuesta.

De acuerdo con lo anterior, los/las maestros (as) afirman que la evaluación en el aula permite evidenciar y potenciar las habilidades de los estudiantes, pues se propone involucrar los procesos que tienen los estudiantes para resolver los problemas que plantean en clases. Al respecto, Ravela (2006) afirma que “los resultados de una prueba cualquiera se cuantifiquen o no, depende de los propósitos de la evaluación” (p. 76). De manera que, independiente de las estrategias de evaluación que se usen, será primordial tener claridad sobre su intencionalidad, planificación y objetivo. En este sentido, es importante señalar que “no es cierto que estar dentro del aula y en relación continua con los alumnos garantice conocer lo que aprenden” (Ravela, 2006, p. 78).

Por lo cual, los *test* y la memorización pueden ser valiosos en el aula, al igual que las propuestas experienciales que implementen los/las maestros (as), siempre que exista una planificación y certeza sobre lo que se pretende generar a través de la evaluación. De acuerdo con lo anterior, en la evaluación formativa y crítica se reconoce

la importancia de las realidades de los estudiantes, por lo que no se limita al aprendizaje de contenidos. En palabras de Arzola (2017):

Así como la evaluación no tiene sentido si se le separa del campo educativo, también es necesario evitar que se aíse de los contextos políticos, culturales, sociales y económicos que la sustentan, pues en ellos se pueden rastrear las raíces y concepciones que dan origen a determinadas prácticas (p.33).

En concordancia con Giroux (2019), la evaluación y la educación no son neutrales, comprendiendo que la propuesta de evaluar por competencias surge de unos intereses en los que se involucran políticas con pretensión de un crecimiento económico, desde intereses neoliberales, por lo que, el discurso de la evaluación por competencias también podría ser cuestionado, en tanto se entiendan sus dinámicas y se comprenda a qué le tributan las prácticas de evaluación en el aula. Al respecto Borjas (2014) indica que:

Cuando el currículo es crítico y emancipador, la evaluación se constituye como una experiencia para y de aprendizaje. Con la evaluación podemos incentivar prácticas de respeto, de justicia, de honestidad, de compromiso por la transformación de la realidad personal o social (p. 38).

Adicionalmente, los/las maestros (as) señalan que las Pruebas Saber 3°-5°, desfavorecen sus procesos, pues se enfocan únicamente en las respuestas, limitando el análisis y desconociendo los procesos que se llevan a cabo en el aula. Una de las dificultades que mencionan, es que no existe un acompañamiento que les permita comprender las pruebas y sus resultados. A su vez, comentan que al tener un valor calificativo para los estudiantes, se genera una presión en los maestros por la obtención de mejores resultados. De acuerdo con Corte y Sánchez (2013)

Constituyen un enorme factor de presión que impide que los docentes los discutan (...) lo que se percibe en la realidad es una crítica acerba y excesiva al desempeño de los maestros, porque se privilegia los resultados por encima de los procesos (p. 98)

De manera que, Corte y Sánchez (2013) se cuestionan con relación a si: “¿Se evalúa realmente el desempeño de los docentes o el resultado de los aprendizaje del alumno? (p.98), pues uno de los aspectos que los/las maestros (as) consideran que complejiza las posibilidades de la evaluación en el aula y las Pruebas Saber 3°-5°, se

debe a la responsabilización atribuida, en tanto se reduce a los puntajes. Sin embargo, Popham (1999) considera que

Los educadores deben ser, definitivamente, responsabilizados. La enseñanza de los hijos de una nación es demasiado importante como para no darle seguimiento. Pero evaluar la calidad educativa mediante el uso de instrumentos de evaluación erróneos es una subversión de la sensatez (p.11)

Por lo cual, se trata de asumir la responsabilidad de los procesos llevados a cabo en el aula, sin creer que es unilateral o reducirlo a puntajes, pues así como se ha señalado que existen varios factores que inciden en los resultados de las Pruebas Saber de los estudiantes, existen condiciones laborales, institucionales y gubernamentales que limitan y retan el profesionalismo de los/las maestros, como lo pueden ser: el tiempo, el trato por parte de padres, administrativos y estudiantes, la contratación por parte de la institución, el salario, los recursos e infraestructura, su formación académica, entre otros.

En este sentido, el considerar que la calidad educativa se evalúa a través de pruebas estandarizadas también sería equívoco, pues en concordancia con López (2013) “algunos contenidos requieren que los estudiantes produzcan resultados con base en trabajo extenso- proyectos- y estos son muy difíciles de medir en una evaluación estandarizada externa” (p.11), por lo que, la evaluación en el aula tiene un valor importante que las Pruebas Saber no logran abarcar en su totalidad.

A su vez, los participantes consideran que puede ser posible que la evaluación en el aula y las Pruebas Saber 3°-5° en Lenguaje y Matemáticas se complementen, siempre que exista una retroalimentación para los/las maestros, en donde se les permita entender los resultados que se obtienen de las pruebas, no se generen sanciones o compensaciones por puntajes, no se vincule a una calificación y se deje de señalar al maestro como único responsable.

Por lo que se considera pertinente retomar las palabras de Eisner (1999) cuando menciona que: “no debemos engañarnos sobre qué es lo que está en juego. A fin de cuentas, lo que está en juego no es solo la calidad de vida que nuestros hijos puedan gozar, sino también la calidad de la cultura en la que ellos vivirán (p.7). De modo que,

el equilibrio propuesto por los/las maestros(as) consisten en considerar que tanto la evaluación en el aula, como las Pruebas Saber 3°-5° tendrían que trascender o ir más allá de aprobar y reprobar, con el acompañamiento pertinente del maestro, si es desde unos lineamientos de perspectiva crítica y formativa.

De manera que, es importante identificar algunas posibilidades, desde los usos que atribuyen los/las maestros (as), entre ellos, el planteamiento de las preguntas que se generan en los exámenes de aula y el análisis de las preguntas propuestas por el evaluador externo, cuestionando las diferencias e intencionalidades presentes. Por otro lado, señalar la comprensión alrededor de la retroalimentación, pues de acuerdo con lo propuesto por los maestros, es necesario generar un acompañamiento en los procesos, que permita a los estudiantes identificar aspectos a mejorar, sin embargo, dentro del análisis documental, estaría disminuido al señalamiento de lo incorrecto o correcto.

En concordancia, las apreciaciones, aportes e información obtenida por los directivos y maestros (as) posibilita la identificación de tematizaciones que surgen a partir de las voces e instrumentos abordados en la investigación. Sin su participación y disposición, no habría sido posible ubicarse en el espacio de manera pertinente, entendiendo la diversidad, el debate, la autoevaluación, la crítica, la reflexión y la observación, como momentos de construcción y de-construcción, entorno a las prácticas de evaluación en el aula y las pruebas estandarizadas.

5.8 Tematización General y Corroboración Estructural de la Investigación

Se identifican las tematizaciones, a partir de la triangulación de información, obtenida en las fases de intervención descritas previamente, las cuales dan cuenta de algunas relaciones y posibilidades que surgen entre las prácticas de evaluación en el aula y las pruebas Saber Lenguaje y Matemáticas de 3°-5°, entendiendo que dentro de estas dinámicas pueden existir tensiones e incluso contradicciones en lo que respecta al discurso, la práctica y las políticas de evaluación. Sin embargo, estos hallazgos brindan la posibilidad de tener un acercamiento y comprensión sobre los retos que están presentes en una institución educativa de carácter privado, para una

apuesta de re significación de la práctica evaluativa, a partir de las voces de los maestros, desde una perspectiva de evaluación formativa.

De acuerdo con Eisner (1998) la *Corroboración Estructural* “es un método mediante el cual se relacionan múltiples tipos de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación y evaluación de un estado de hecho” (p.132) De modo que, una vez se concibe el análisis de los instrumentos, se genera una tematización de los hallazgos obtenidos, teniendo presentes las categorías identificadas durante los instrumentos y técnicas descritas anteriormente, como: **el cuestionario mixto** aplicado a maestros y directivo de la institución educativa, **el análisis documental** de prácticas de evaluación en matemáticas y lenguaje 3º-5º desde los cuadernos, exámenes finales y uso de los resultados de pruebas tipo Saber, y **el grupo de discusión** aplicado a maestros de la institución. Lo anterior, con el objetivo de caracterizar las relaciones y posibilidades que surgen entre la práctica evaluativa en el aula y el uso pedagógico de los resultados de las Pruebas Saber de 3º - 5º, para contribuir en el fortalecimiento de la evaluación, desde una perspectiva crítica.

Teniendo en cuenta la colaboración por parte de los maestros y directivos de la institución educativa, una vez se obtengan los resultados de la investigación, se socializarán los hallazgos con los participantes que contribuyeron de manera voluntaria, activa y propositiva en el proceso. Por lo cual, se identifican las temáticas generales, que se presentan en la Tabla 6, que proporcionan información en relación con los temas y los instrumentos.

Tabla 6. *Matriz de Triangulación de los Instrumentos desde las dimensiones de Eisner.*

Análisis Documental	Cuestionario Mixto	Grupo De Discusión	Tematizaciones
La autonomía y los maestros	<i>Rendición de Cuentas</i> y Responsabilizarían	Sentidos de la evaluación	La <i>calidad de la educación</i> y la Rendición de Cuentas (<i>Accountability</i>)

Calidad de la educación	Entrenamiento para las pruebas	La autonomía y los maestros	¿Comprensión o entrenamiento? Los retos de la evaluación
Calidad de la educación	Sobre las competencias	Procesos de retroalimentación	La retroalimentación como posibilidad de una evaluación inclusiva y formativa
Sobre las competencias	Autonomía Institucional	Discursos del maestro	Las pruebas Saber y las voces de los maestros
Criterios de evaluación	Sobre las competencias	Pruebas estandarizadas	Encuentros y desencuentros de la evaluación en el aula y las pruebas estandarizadas
Discursos del maestro	La evaluación y la retroalimentación	Autonomía Institucional	De las habilidades y competencias. Los dilemas del contexto
La evaluación y la retroalimentación	La autonomía y los maestros	Criterios de evaluación	Evaluación desde una perspectiva formativa y crítica. Posibilidades y retos
Uso de las pruebas Saber	Criterios de evaluación	Responsabilización Y RdC	La evaluación de carácter formativo. Orientaciones y estrategias
Responsabilización Y RdC	La evaluación y la retroalimentación	Relaciones entre las pruebas y la evaluación	Sentidos de la evaluación, una apuesta desde la perspectiva crítica

Fuente: creación propia.

Por lo cual, a continuación se presentan las tematizaciones, las cuales pretenden dar respuesta al objetivo general y los objetivos específicos, a través de las fases de intervención que se generaron desde la propuesta de Eisner (1998), teniendo como referentes las dimensiones (*descripción, interpretación, evaluación y tematización*) y

la *crítica educativa*, con respecto a las pruebas externas como estrategia de medición y la evaluación escolar: Una mirada desde las voces de los maestros.

a. La *Calidad de la educación* y la Rendición de cuentas (*Accountability*)

Al hacer referencia a la *calidad de la educación*, es inevitable no pensar en resultados, porcentajes y comparaciones, pues aunque es recurrente el discurso en el que se relacionan varios aspectos que tienen que ver con las condiciones sociales, políticas, económicas y/o culturales de los estudiantes, padres de familia o maestros, parece que la forma en la que se puede conocer la *Calidad de la educación*, es a través del *ranking*.

Por supuesto, las estadísticas permiten un panorama amplio de situaciones en concreto de un país o un establecimiento educativo, pero irremediablemente terminan por reducir a los estudiantes en porcentajes y cifras. Desde esta perspectiva, los establecimientos educativos se convierten en lugares que tienen como objetivo la mejora de su “producción”, pues se interesa por competir contra otras instituciones, comparar a sus estudiantes y fijarse en mejores resultados.

Para el caso de la investigación, se retoman algunos de los titulares periodísticos, en los que inevitablemente se pone bajo la misma lupa a las instituciones educativas privadas y públicas, transmitiendo al lector la idea de que una es mejor que otra, por su ubicación en el listado. Este tipo de comparativos no dice nada, pero si incentiva a que se genere una presión que pone en juego el compromiso de una evaluación formativa, por una que se concentra en buscar estrategias de responsabilización y *Rendición de Cuentas*.

De acuerdo con lo anterior ¿Cómo se podría interpretar la *Calidad de la educación?*, pues si bien es necesario pensar en tener una información que oriente una ruta hacia el camino de la mejoría, las estrategias basadas en pruebas estandarizadas y *ranking* han sido insuficientes y limitadas al señalamiento, más no a una acción de mejoría, no en comparativos internacionales, sino en contextos específicos del país, según las necesidades y condiciones.

b. ¿Comprensión o entrenamiento? Los retos de la evaluación

Aunque parece que los maestros están en desacuerdo en considerar que la evaluación no puede ser reducida a la aplicación y resultados de las Pruebas Saber, dentro de sus prácticas en el aula se encuentra la relevancia que se da a través de la aplicación de pruebas similares, con el objetivo de que los estudiantes estén preparados para estas y así poder obtener resultados de promedio aprobatorio.

Este es uno de los retos a lo que se enfrenta la evaluación y los/ las maestros (as), pues las pruebas estandarizadas hacen parte de las políticas de evaluación del país, de modo que serán aplicadas aun si hay resistencia. El problema de ello se encuentra en la relevancia que se da a los resultados que conlleva entrenar a los estudiantes para estas pruebas.

De acuerdo con lo anterior, se podría mencionar que es apreciable el hecho de que los estudiantes comprendan una situación planteada en una pregunta, que a su vez está siendo orientada por el maestro para que el estudiante pueda llegar a la respuesta, en todo caso, la autonomía del maestro en lo que respecta a su cátedra se vería reducida a un entrenamiento para responder pruebas estandarizadas, debido a la presión por obtención de mejores resultados, ya que ello depende del desempeño del maestro.

c. La retroalimentación como posibilidad de una evaluación crítica y formativa

Se evidencia la preocupación de los/las maestros (as) por generar espacios en los que se pueda retroalimentar los procesos de los estudiantes. Sin embargo, como evidencia escrita no se encuentran presentes comentarios que les permitan a los estudiantes poder hacer revisión, análisis y modificación en sus exámenes, guías, cuadernos u otros entregables, pues se observan las representaciones de aprobado o no aprobado, que no brindan información valiosa.

Esto tiene que ver con la tarea burocrática y excesiva que pueden tener los maestros. Con lo anterior no se pretende justificar la ausencia de elementos primordiales que hacen parte de una evaluación crítica. Sin embargo, es importante

observar los factores que pueden ser causantes de una dificultad, y para el caso de la investigación, la asignación de horas que tienen los maestros, la jornada de ingreso y salida y los tiempos de disponibilidad, son aspectos que influyen de manera negativa en la intencionalidad por implementar una evaluación distinta.

Aun así, se puede entender como retroalimentación el acompañamiento constante por parte del maestro, en el cual pueden brindar comentarios que contribuyen en la mejoría de procesos que lleva a cabo el estudiante, a través de la reflexión. Estos comentarios trascienden de lo correcto o incorrecto y se llevan a cabo de manera individual y grupal, de modo que, a través de la socialización en grupo los estudiantes puedan demostrar trabajo colaborativo, en el que los maestros intervienen hacia un proceso de retroalimentación.

d. Las Pruebas Saber y las voces de los maestros

Durante la investigación, se han relacionado las Pruebas Saber como aquellas que no miden la calidad de la educación, promueven la competitividad, el *ranking* y la clasificación de estudiantes, sin contar que se consideran como limitantes al presionar en los resultados y ser el reflejo del desempeño de los/las maestros (as). Sin embargo, parece existir una contradicción al momento de indagar sobre su percepción en lo que se propone en las políticas de evaluación, pues allí han mencionado que contribuyen en el mejoramiento educativo de la institución y la práctica pedagógica.

La posición que sumen los/las maestros (as), frente a las Pruebas Saber, se relaciona con las oposiciones a una Rendición de Cuentas y responsabilización (*Accountability*), de la cual hacen parte sin haber elegido. Ello se debe a la importancia que tienen los puntajes obtenidos cuando se trata de medir la denominada *Calidad de la educación*. Sin embargo, aun estando en desacuerdo con las pruebas, se aplican en diferentes niveles educativos, por lo que parece inevitable que no se vea afectada la práctica de evaluación en el aula, ya que como lo mencionan los/las maestros(as) participantes, se genera una presión que puede cuestionar las dinámicas que se dan en el aula

Lo anterior, requiere que se piense en cómo hacer para que estas dinámicas no condicionen las prácticas de evaluación en el aula y todo lo que conlleva, pues si bien no existen unas sanciones directas sobre los maestros o instituciones educativas que surjan de los resultados de las Pruebas Saber, si se genera una presión que permea las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, e indudablemente pueden condicionar la praxis pedagógica.

e. Encuentros y desencuentros de la evaluación en el aula y las pruebas estandarizadas

Aunque las pruebas estandarizadas son consideradas como una herramienta que puede brindar información sobre aspectos que quizás la evaluación en el aula no contempla, se hace evidente que genera un equilibrio entre ambas propuestas es complejo debido a la responsabilización y rendición de cuentas que suele recaer sobre los/ maestros (as).

Teniendo en cuenta lo anterior, se destacan algunos elementos valiosos. Uno de ellos tiene que ver con la posibilidad de evaluar en el aula, según las estrategias que mejor le funcionen al (a) maestro (a) y los estudiantes, pues esta autonomía les permite explorar diversidad de herramientas, métodos y técnicas, según los intereses que se proponen, sin condicionar al maestro.

Como siguiente aspecto, se encuentra que existe una presión dirigida hacia los maestros por la obtención de mejores resultados. Lo anterior, no obliga de manera directa a promover un entrenamiento para responder las pruebas estandarizadas, lo cual brinda la posibilidad de proponer estrategias que vayan acordes con los posicionamientos epistemológicos del maestro, y que a su vez pueda contribuir en la obtención de mejores resultado, sin que este sea el objetivo.

De acuerdo con lo anterior, para lograr entender y dar un uso pedagógico a los resultados de las Pruebas Saber, sin desdibujar la importancia de la evaluación en el aula, será importante que los/las maestros(as) comprendan las pruebas, en tanto se refiere a las competencias, intencionalidad de la pregunta, significado de las variables

propuestas. A su vez, es importante entender que no necesariamente porque sea evaluación en el aula es precisa, exacta y correcta, pues también puede implicar retos y dificultades. En esta perspectiva, es permitido identificar qué información brindan las Pruebas Saber y la evaluación en el aula, cómo influyen en las dinámicas del aula y cómo se podrían complementar, sin prevalecer los resultados sobre los procesos.

f. De las habilidades y las competencias. Los dilemas del contexto

El interés por pensar en un sistema educativo que plantea la importancia de las competencias se encuentra presente en los maestros (as), aunque parece existir una confusión entre las habilidades y competencias, entendiéndose como lo mismo. Adicionalmente, el término de competencias se define de manera general, en donde se relaciona con la posibilidad de resolver situaciones imprevistas, teniendo en cuenta las capacidades y habilidades del sujeto.

Sin embargo, al indagar sobre el conocimiento que hay con relación a las competencias y preguntas de las Pruebas Saber se asume que las pruebas son limitadas y evalúan competencias si el enunciado propone una situación de la cotidianidad. Lo anterior, desconoce que las preguntas formuladas en las pruebas estandarizadas presentan una estructura específica, entorno a la competencia por la cual se interesa indagar.

Adicionalmente, se cree que para evaluar las competencias se debe tener en cuenta situaciones problema que tienen en cuenta el contexto de los estudiantes, sin embargo, la evaluación por competencias está ligada a unos intereses de tipo laboral, en los que se tiene la pretensión de que los estudiantes pueden enfrentarse a situaciones de incertidumbre y resolver sus dificultades, esto sigue siendo cuestionable, pues queda en duda si un estudiante que responde las preguntas de manera correcta podrá actuar ante situaciones hipotéticas en la vida real.

Evaluar las competencias, a través de pruebas estandarizadas, o pretender que las competencias se limitan a actividades experienciales puede ser una equivocación en la que se trasmite el mensaje equivocado a los estudiantes que probablemente

tienen situaciones complejas en su contexto familiar, social o económico, se enfrentan a esas situaciones a diario, y aun así en las pruebas no obtienen los resultados esperados, en ese caso ¿Tendría más competencias quien vive en un contexto con dificultades económicas o quien puede responder correctamente una prueba?

g. Evaluación desde una perspectiva formativa y crítica. Posibilidades y retos

Las situaciones que permean la realidad de los/las maestros(as) de la institución educativa privada, generan una presión en la que no se trata de un derecho, sino de un servicio, en esta perspectiva se asume al estudiante como un cliente y al docente como un prestador de servicio. Ello sin contar que, al dar valor a las pruebas estandarizadas se asume que los resultados pueden reflejar el desempeño de su trabajo.

Desde estas apreciaciones, se hace fundamental pensar en lineamientos en los que se empodere el rol del maestro, de manera que pueda realizar sus prácticas de evaluación en el aula, desde una perspectiva formativa y crítica. Lo anterior, solo será posible si se asume una postura de reflexión, no solo dirigida hacia los estudiantes, sino hacia el mismo maestro, pues la evaluación dice más de quien la planea y aplica, que de a quién iba dirigida.

En principio, es transcendental tener claridad de qué se quiere evaluar, pues no todo lo que ocurre en una clase puede ser necesario, dentro del interés que tiene el maestro. Por otro lado, es importante entender que la evaluación formativa no se genera solo por intenciones, pues se puede tener la intención de que aprendan y ello no significa que así vaya a ser. De modo que, se requiere de un compromiso en el que se puede vincular la valoración cuantitativa, pero esto no puede ser prioridad. Se puede generar una retroalimentación, pero tendrá que trascender de señalar lo correcto o incorrecto, se puede acompañar al estudiante, pero tener un espejo para construir y de-construir las creencias de la enseñanza, en el aula.

h. La evaluación de carácter formativo. Orientaciones y estrategias

De acuerdo con las tematizaciones mencionadas previamente, los maestros se asumen como profesionales y expertos comprometidos con una evaluación que sea formativa. Sin embargo, a través de la información obtenida se identifican aspectos que terminan por influir en la autonomía del maestro debido a la responsabilización y rendición de cuentas generada a partir de la preparación de las pruebas externas.

Por lo anterior, se retoman algunos elementos teóricos y conceptuales que fundamentan una apuesta por la evaluación de carácter formativo como parte de los resultados obtenidos a través de las voces de los maestros, sus prácticas y diálogos. De manera que, se describen algunas orientaciones y estrategias, por lo que es importante generar y promover en el estudiante la mejora constante de su propio trabajo (Álvarez, 1993), siendo la retroalimentación una orientación necesaria para lograr involucrar a los estudiantes dentro de procesos de reflexión y análisis de sus procesos, además de reconocer al maestro como experto, en tanto conoce su campo y acompaña desde sus conocimientos.

Lo anterior, requiere no reducir la revisión de entregables a signos o símbolos que no enuncian aspectos de mejora o reconocimiento. En este sentido, será pertinente cuestionarse sobre qué se evalúa, para qué se evalúa y por qué se evalúa, pero también se considera pertinente involucrar el cómo se enseña y para qué se enseña, de manera que se pueda observar con *ojo ilustrado* aquello que se pretende generar en el aula. Se trata de una autoevaluación que el maestro realiza sobre su propia práctica de evaluación.

En este sentido, se consideran valiosas y pertinentes las diferentes estrategias, métodos y técnicas de evaluación escolar que indicaron los maestros en el cuestionario mixto, ya que, se genera un reconocimiento a la autonomía del maestro en tanto permite una libertad que reconoce sus saberes y necesidades en el aula. Por lo anterior, es necesario fortalecer la comprensión y fundamentación de criterios que den claridad sobre los propósitos de la evaluación, conociendo cuáles son las

competencias que se pretenden evaluar, qué procesos se han llevado a cabo en el aula y qué información brindan las pruebas externas estandarizadas.

i. Sentidos de la evaluación, una apuesta desde la perspectiva crítica

Es necesario pensar la evaluación con un sentido de enriquecimiento, crecimiento e integralidad, que trascienda de señalar al estudiante en el “fracaso” y dirija su mirada hacia un proceso de reconocimiento de aprendizajes. Por lo anterior, será pertinente que se asuma la práctica de evaluación como un acto transformador y político que no se limita al currículo y cumplimiento de estándares. En este sentido, se puede provocar en los estudiantes el interés por las preguntas, en tanto involucra la indagación y necesidad de conocimiento, a través de la curiosidad, el debate y el diálogo.

De acuerdo con lo anterior, el maestro es protagonista en tanto determina sus estrategias con base en sus conocimientos, comprometido con la planeación de espacios en los que se vincule a los estudiantes, se promueva la reflexión y se evidencie claridad sobre la pretensión de los instrumentos o herramientas de evaluación que se implementan en el aula. Para ello, será indispensable reconocer y validar las emociones de los estudiantes, vincular el contexto, conocer los propósitos de las políticas de evaluación y conocer las pruebas estandarizadas para poder intervenir de manera pertinente y consiente.

Capítulo VI

CONCLUSIONES

Las políticas de evaluación y de calidad en la educación han permeado el discurso y la práctica de los maestros, en torno a la responsabilización y rendición de cuentas (*accountability*), promovido por unos intereses económicos desde los planteamientos del neoliberalismo y la perspectiva de la globalización, como señala Díez (2010). En ese sentido, las pruebas estandarizadas y la evaluación en el aula visibilizan unas tendencias en las que se encuentran conceptos como competencias, ranking o estandarización, que reducen los procesos formativos a estrategias de medición, lo cual incide en la necesidad de caracterizar las relaciones y posibilidades en una institución educativa de carácter privado.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que durante la triangulación de la información, las voces de los maestros expresan un discurso asumido desde una postura crítica, pues no se reduce la *calidad de la educación* a la obtención de puntajes altos en la aplicación de pruebas de medición, como las Pruebas Saber, reconociendo que se promueven aspectos de comparación y competitividad. Ante estos planteamientos, se identifican unas oposiciones y resistencias que reconocen la presión y limitaciones generadas en los maestros.

Por otro lado, se encuentra que algunos de los maestros consideran que se puede propiciar un equilibrio entre las Pruebas Saber y la evaluación en el aula, como

complemento de la enseñanza. No obstante, se resalta la importancia de una evaluación formativa en línea de lo propuesto por la institución educativa. Sin embargo, entre las limitaciones presentes está la interpretación de resultados obtenidos en las pruebas, lo cual complejiza el uso pedagógico del mismo, ya que los maestros no consideran que las pruebas estandarizadas puedan evaluar los procesos de los estudiantes, asumiendo que se limitan a una respuesta en la que no se tienen en cuenta el análisis, la resolución de problemas y razonamiento.

En suma, se percibe que este tipo de pruebas están descontextualizadas y no tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes, a diferencia de la evaluación en el aula, además de mencionar que los maestros sienten que no se está evaluando únicamente a los estudiantes, pues los resultados de las pruebas ha sido consideradas como un indicador de desempeño del maestro, por lo cual destinan tiempos de sus clases para entrenar a los estudiantes para estas pruebas.

De acuerdo con lo anterior, la perspectiva de la investigación y los posicionamientos epistemológicos contribuyeron de manera significativa en el proceso investigativo, teniendo en cuenta que los hallazgos de la investigación se obtienen a partir de la interacción y cercanía generado con el objeto de estudio, desde un paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2002) de modo que, las voces de los maestros son primordiales para dar respuesta a la pregunta que orienta el presente proyecto.

Por ello, se involucran las fases de intervención a partir de los planteamientos de Eisner (1998) con relación a la *descripción, interpretación, evaluación y tematización*, dimensiones que favorecieron en la visibilización de sentires y percepciones que tienen los/ las maestros (as) con respecto a la medición de la calidad, la responsabilización, la rendición de cuentas, la retroalimentación y los propósitos de la evaluación, para el análisis del objeto de estudio.

Por lo cual, se considera primordial entender e identificar los retos y/o dificultades que enfrentan los maestros (as) con relación a las comprensiones y usos de la evaluación en áreas como matemáticas y lenguaje, pues aunque se presenten

distanciamientos con las pruebas estandarizadas, son aplicadas e influyen en las dinámicas del aula. Es así, como se evidencia que el planteamiento de exámenes finales correspondientes a los períodos académicos presenta (en su mayoría) preguntas de selección múltiple, en el área de lenguaje, omitiendo aspectos de producción textual o respuestas abiertas.

Contrario a esto, en matemáticas se formulan exámenes en los que se proponen operaciones o planteamiento de análisis que pretende reconocer los procesos que identifican los estudiantes para llegar a una respuesta correcta. Así, parecen proponerse dos posturas aparentemente opuestas de la evaluación en el aula. De igual manera, se evidenció la variedad de estrategias de evaluación que son implementadas por los maestros, en donde es posible retomar según las necesidades y preferencias de cada uno. Sin embargo, estos son valorados de forma cuantitativa y tienden a no presentar retroalimentación por escrito, argumentando que en ocasiones se genera de forma verbal y grupal.

Así mismo, los maestros consideran que la evaluación por competencias permite que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos, a través de situaciones que enfrentan en la cotidianidad, además de posibilitar resolver y responder ante situaciones de incertidumbre, pero esta apreciación de la evaluación por competencias no es del todo clara, pues se define de manera amplia, pero no se relaciona con áreas como matemáticas y lenguaje, por lo que al momento de emitir juicios de valor queda reducido a la verificación de logros y objetivos.

Entre los hallazgos, se menciona que las Pruebas Saber son percibidas como medidoras de la calidad y el desempeño de los estudiantes y maestros, condicionando las acciones de evaluación en el aula. Sin embargo, la evaluación en el aula también presenta unas dificultades, entre las que se encuentran la omisión de la retroalimentación, la pretensión de poder, la pretensión de objetividad o subjetividad, por lo que, ninguna de las dos será formativa y crítica, si no es pensada desde la reflexión y retroalimentación.

Dentro de este marco, se considera pertinente proponer unos lineamientos de comprensión sobre acciones y discursos que le apuesten a la evaluación formativa, crítica e inclusiva, en la que se puedan implementar distintos instrumentos con el objetivo de contribuir en los procesos llevados a cabo en el aula, aun cuando se solicite una valoración numérica, como ocurre en diferentes instituciones educativas en Colombia. Para ello, se tienen en cuenta los aportes teóricos de Anijovich, y Capelleti (2017), Álvarez (2012) o Hidalgo y Murillo (2016), con orientaciones y/o lineamientos que contemplan la retroalimentación, el acompañamiento, el diálogo y debate, el uso de diversas estrategias evaluativas y la proposición de criterios que orienten estos procesos, además de conocer qué evalúan las pruebas estandarizadas, con la pretensión de promover un uso adecuado de los resultados obtenidos.

Lo anterior, deja algunas líneas de investigación y cuestionamientos sobre el objeto de estudio, pues se encuentra que existe una presión impartida por los maestros hacia los estudiantes, en donde predominan los resultados debido a la creencia de que estos puntajes miden el desempeño de los maestro, desde esta perspectiva es claro que existe una responsabilidad por parte de quien pretende enseñar, pero se recae en dinámicas de competitividad y *ranking* que no se relacionan con un posicionamiento crítico y reflexivo.

Por otro lado, el MEN ha propuesto algunos lineamientos de la evaluación formativa, reconociendo la importancia de su abordaje en las aulas, sin embargo, ¿al promover pruebas como Evaluar para Avanzar o Saber no se privilegia la medición sobre la evaluación formativa? Es claro que el compromiso de los maestros puede determinar la respuesta a esta pregunta, sin embargo, se encuentra que a pesar de pretender promover una evaluación formativa en el aula, se terminan condicionando algunas de las prácticas del maestro, debido a la presión que sienten con relación a puntajes y resultados.

Finalmente, se considera importante tener en cuenta varios aspectos en la institución, entre los cuales se encuentran: a) socializar el PEI de la institución, de manera que la comunidad educativa tenga información sobre lo que es considerado

como evaluación, más allá de la descripción de evaluación formativa y la escala valorativa; b) tener claridad sobre los criterios evaluativos, de manera que los maestros puedan orientar sus prácticas y los estudiantes se reconozcan en su proceso; c) involucrar la carpeta de evidencias de aprendizaje, la cual puede servir para llevar un proceso de retroalimentación, con relación a entregables desarrollados en las distintas áreas; d) generar espacios para que los maestros puedan conocer e interpretar los resultados obtenidos en las pruebas tipo Saber que presentan los estudiantes, para una comprensión más allá de los puntajes, de modo que la opción de involucrar la evaluación en el aula y las pruebas estandarizadas se genere desde la información.

PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los resultados y conclusiones presentadas, se sugieren algunas prospectivas de la investigación, teniendo en cuenta que el objetivo inicial de este proyecto pretendía la caracterización de las relaciones y posibilidades que surgen entre la práctica evaluativa en el aula y los resultados de las Pruebas Saber de 3° - 5°, pero a partir de allí surgen nuevas perspectivas y elementos de investigación que amplían el panorama, y pueden contribuir en la comprensión del objeto de estudio, junto con diferentes posibilidades.

De acuerdo con lo anterior, se considera pertinente generar espacios en los que la divulgación y comprensión de las políticas públicas de evaluación y calidad de la educación sean compartidos con los maestros. Pues aunque estos son documentos de fácil acceso, parecen tener expresiones y tecnicismos complejos de entender, lo cual dificulta la interpretación de los resultados de las Pruebas Saber, la formulación de preguntas basadas en evidencias, o los niveles en los que están propuestas las preguntas.

De igual manera, se sugiere extender la investigación hacia la comprensión que tienen los maestros sobre la evaluación formativa, el currículo y la evaluación por

competencias, pues aún se encuentra presente la relación de logros o ítems que generan confusión y parecen solo cambiar el discurso, prevaleciendo la dinámica de temas específicos.

Igualmente, se sugiere realizar un estudio en el que se contemplen otras áreas, incluyendo las que no están siendo evaluadas en las pruebas Saber de manera directa, pues podrían estar presentes otro tipo de relaciones con las prácticas de evaluación en el aula del maestro, en grados de primaria y secundaria.

Finalmente, se sugiere la presentación de una propuesta en las que se involucren directivos, maestros y estudiantes, hacia la construcción de una apuesta de re-significación y nuevos sentidos en la práctica evaluativa, desde la perspectiva de la evaluación formativa, crítica e inclusiva, pues se ha abordado la responsabilización que se atribuye al maestro, sin embargo, se cree pertinente abordar la responsabilización que de manera indirecta o directa se genera en los estudiantes, predominando el puntaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, N., Fernández, M., y Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión Sobre El Sentido, Utilidad y Efecto de Estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*, 10 (1), Pp. 51-67. Doi. Org/ 10.15366/riee2017.10.1.003.
- Álvarez, G. (Anfitrión) (2021) Ojo con los resultados de las Pruebas Saber [Podcast]. <https://www.alejandroalvarezgallego.com/proyectos>
- Álvarez, J (1993) La evaluación a examen. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Pp 103-132.
- Álvarez, J. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. Ediciones Morata.
- Álvarez, J. (2012) Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En: Jarauta, B. e Imbernón, F. (Coord.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII*. 139-158.
- Álvarez, G (31 de marzo de 2023) Más allá de los aprendizajes básicos. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/alejandro-alvarez/mas-alla-de-los-aprendizajes-basicos/>
- Amaral y Laros (2016). El Uso de Datos de Evaluaciones Educativas en Brasil, Chile y Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2016, 9(2), 127-148.
- Anijovich, R. y Capelleti G. (2017). Más allá de las pruebas: La retroalimentación. En Paidós. *La evaluación como oportunidad.*, Voces de la Educación, 2017, pp. 85-100.
- Arzola, D (2017) Evaluación, pruebas estandarizadas y procesos formativos: experiencias en escuelas secundarias del norte de México. *Educación Vol.*
- Backhoff y Contreras (2014) "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de enlace. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. Vol 19. pp. 1267-1283.
- Borjas, M. (2014) "La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica". *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 35-45. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

- Bonal, X. (Jul. – Sep. 2013). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina (*Globalization and Education Policy: A Critical Analysis of the World Bank's Agenda for Latin America*) Author(s): Xavier Bonal Source: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 64, No. 3, pp. 3-35.
- Casas, P. (2022). Ser pilo paga un programa que se convirtió en una deuda impagable para más de cuatro mil "pilos. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/ser-pilo-paga-un-programa-que-se-convirtio-en-una-deuda-impagable-para-mas-de-cuatro-mil-pilos/>
- Casanova, M (2004). Evaluación y Calidad en los centros educativos. Red de Información Educativa Obtenido de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/45244/01520093000440.pdf?sequence=1>
- Corte, F. y Sánchez, M. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. Construcción ciudadana de los publico. RLEE (México). Vol. XLIII (1), 97-124.
- Corvalán, J. Manno, B., McMeekin, B., Puryear, J., Winkler, D. (2006) *Accountability* educacional: Rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación- Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. CORVALÁN, J. McMeekin, B,. *Accountability* Educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. (pp. 11-49) Santiago, Chile: Cide- Preal.
- De la Vega (2015) *Accountability* y Mejoramiento Educativo: Análisis de experiencias internacionales. Educação & Realidade. Obtenido de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21756236201500010275
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, Barriga (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 11 (29), 583-615.
- Díaz, Ballén. (2019). Políticas Curriculares Y Evaluativas En Educación Primaria Y Secundaria En Argentina, Chile Y Colombia: Estudio De Caso Comparado (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Díez, E. (2006). Evaluación de la cultura institucional en educación. Santiago de Chile: Arrayan Editores. Obtenido de:

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/11247/Evaluacion%20de%20la%20Cultura%20Institucional%20en%20Educacion%20Enrique%20Diez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Díez E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. REIFOP, 13 (2), 23-38.
- Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E. (1999). Usos y límites de las pruebas de desempeño. Tomado y traducido de Phi Delta Kappan de mayo de 1999. GRADE. Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/1999-Usos-y-l%C3%ADmites-de-laspruebas-de-desempe%C3%B1o-Eisner.pdf>
- Eisner, E (2004) Usos educativos de la evaluación en las artes. El arte y la creación de la mente. (pp. 219-238). Paidós
- El Espectador. (2022) Colegios públicos vs colegios privados Crece la brecha de desempeño en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/colegios-publicos-vs-colegios-privados-crece-la-brecha-de-desempeno-en-colombia/>
- Escudero, E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Obtenido de Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. obtenido de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>
- Falabella, A., De la Vega, L. (2016) Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. Estudios Pedagógicos XLII, N° 2: 395-413. Obtenido de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art23.pdf>
- Giroux (1997) Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. P 60-66.
- Giroux, H. McLaren P (1998) Sociedad, Cultura y Educación. Instituto Paulo Freire. Obtenido de: <https://es.slideshare.net/silviapguacari/giroux-henryetpetermclarensociedadculturayeducacionpdf>
- Giroux, H. (2001)- Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. (Méndez Ada. Trad.) Siglo XXI Editores. Obtenido de: <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2021/07/Teoria-y-Resistencia-Henry-Giroux.pdf>

- Giroux, H (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. Praxis educativa. Vol. XVII, N (2), 13-26
- Giroux H. (2019, 09 de julio): «Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella». Obtenido de: <http://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/>
- Guba y Lincoln (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145)
- Habermas (1965) Conocimiento e interés, Selección de los apartados IV-VII. Lección inaugural tenida el 28 del 6. Universidad de Frankfurt, con el título original “Erkenntnis und Interesse”.
- Hernández, S (2014) Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias & Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo en *Metodología de la investigación* (pp. 2-20) (pp.88-100). Sexta Edición. Editorial McGRAW-HILL
- Hidalgo, N., Murillo, J. (2016) Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), Universidad A 5(2), pp. 159-179.doi:10.15366/riejs2016.5.2.008
- ICFES (2018). Informe. Resultados Nacionales Saber 3° 5° 9° 2012-2017.
- ICFES (2020) Evaluar para Avanzar 3° a 11°. Objetivo. Obtenido de: www.icfes.gov.co/web/guest/objetivo
- ICFES (2022) Prueba Nacional muestral y controlada 2022. Saber 5°. Obtenido de: <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/507941/Guia+de+orientacion+Saber+5+2022.pdf/5c422ca5-1c18-636e-1c09-02bcebfda6cc?version=1.0&t=1647278278668>
- ICFES (s.f) Investigaciones. Data icfes Saber 359. Obtenido de: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/data-icfes>
- Laboratorio de Economía de la Educación (s.f) Obtenido de: <https://economydelaeeducacion.org/>
- LEE Javeriana. (abril 2022) *Lanzamiento índice 2020 colegios oficiales LEE TU COLEGIO*. [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=DUYLaDeeFE&t=522s&ab_channel=LEEJaveriana
- López, A (2013) Alineación entre evaluaciones externas y los estándares académicos: el caso de la prueba saber de matemáticas en Colombia. *RELIEVE*, v. 19 (2). DOI: 10.7203/relieve.19.1.3024

- Martínez, R. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre- diciembre, vol. IX, número 023. (pp 817-839).
- Ministerio de Educación Nacional. (enero- marzo de 2006) Altablero. La calidad educativa. Utilidad de las evaluaciones en el mejoramiento institucional. Obtenido de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107406.html>
- MEN. (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. *Revolución Educativa*. Obtenido de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN (2009). Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Obtenido de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- MEN (2009) Organización del Sistema Educativo. Conceptos generales de la Educación Preescolar, Básica y Media. Guía n°33.
- MEN (febrero- marzo 2010) Altablero. Icfes: Mejor saber. Obtenido de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-241784.html>
- MEN (2015). Decreto n°0325. Obtenido de: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%20325%20DEL%2025%20DE%20FEBRERO%20DE%202015.pdf>
- MEN. (2015) Proyectos de calidad. Competencias ciudadanas. Obtenido de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas>
- MEN (2020) Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes-SIEE. Obtenido de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>
- MEN. (2020) Resolución N° 018950 07 OCT 2020. Obtenido de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-401396_pdf.pdf
- MEN. (2022). Guía de Orientación. Prueba nacional muestral y controlada 2022. Saber 5°. Obtenido de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/71227105/Guia+de+orientacion+Saber+5+2022.pdf>

- MEN (2022) Sistema educativo colombiano, Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- MEN. (2022) Resolución N°20310 del 14 de octubre 2022. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-219212_recurso_6.pdf
- Ministerio de educación de Chile. (2011) Sistema Nacional De Aseguramiento De La Calidad De La Educación Parvularia, Básica Y Media Y Su Fiscalización. Ley 20529. Obtenido de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- MINEDUC (s.f) SIMCE. Obtenido de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/simce>
- Morales, P (2009) Análisis de ítems en las pruebas objetivas. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Morán, O (2012) La evaluación cualitativa en los procesos y las prácticas del trabajo en el aula. Instituto De Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. I, núm. 2, pp. 84-97 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123994006.pdf>
- Moreno, T. (2016) Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación? Universidad Autónoma Metropolitana. Temas de educación. México. Vol 22, pp 83-96.
- Niño, L. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En Niño, L., Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia (págs. 15-34). Saavedra, L & Saavedra, S. Entre Lo deseable y lo realizable: Didáctica currículo y evaluación (págs.31-54). En Gama, A. El estudio de las competencias en la escuela actual (págs. 93-104). Bogotá: UPN.
- OCDE. (2005). La Definición y Selección de Competencias clave. Obtenido de DeSeCo: <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2016) La revisión de políticas nacionales de la educación- La educación en Colombia. Capítulo 3. Educación primaria y básica secundaria en Colombia. Colombia: MEN. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf

- OCDE (2019), *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Obtenido de: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>.
- OCDE (s.f) El programa PISA de la OCDE- Qué es y para qué sirve. Obtenido de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Olsen, J (2018). Accountability democrática, orden política e mundaca. Explorando processos de accountability emm uma era de transformação europeia. Capítulo 1. Accountability democrática e os termos da ordem política.
- Parcerica, L., Verger, A (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad autónoma de Barcelona. 20 (3), pp. 15-51. Obtenido de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44603/rev203art1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parcerisa, L., Verger, A. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 663 – 684.
- Pascual, S (2021). Gobernanza y accountability en la educación básica latinoamericana: Apuntes para un debate sobre la calidad. Cultura, Educación y Sociedad, vol. 12 no. 2, pp. 1-8,
- Popham W. (1999) ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Tomado y traducido de Educational Leadership, volumen 56, número 6, marzo de 1999, con autorización de ASCD (editores). El autor es profesor emérito de UCLA. Obtenido de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/1999- Porque-las-pruebas-estandarizadas-no-miden-la-calidad-educativa-Popham.pdf>
- Ramírez y Zwerg (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. AD-minister, núm. 20, enero-junio, 2012, pp. 91-111
- Ravela, P (2006). Para comprender las evaluaciones educativas FICHAS DIDÁCTICAS. PREAL. Santiago de Chile. San Marino
- Ravela, P. (2009). Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América Latina. Conferencia, Universidad Nacional de Colombia, 1 y 2 de octubre de 2009.
- Remolina, J. (2019) Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. Folios, 50, 173-188. doi: 10.17227/Folios.50-10228
- Riquelme, G. López, A. y Bastías, L. (2017). La Accountability Educacional: Una discusión teórica. Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol. 17 N° 35, diciembre 2018 pp. 119 – 131

- Santos, G. (1996) Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Universidad de Malaga. Investigación en la Escuela n° 30. Obtenido de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8059/7125>
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional eres. Revista Enfoques Educativos. Volumen 5. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Semana (2018) ¿Se acaban incentivos para mejores resultados en las Pruebas Saber? *Revista Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-pasara-con-los-incentivos-que-se-entregaban-con-el-resultado-de-la-prueba-saber/574707/>
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC. Obtenido de: https://kupdf.net/download/stufflebeam-daniel-y-shinkfield-anthony-evaluacion-sistemica_5af6569be2b6f52b79ea8253_pdf
- Tamayo, A., Niño, L. Cardozo, L. y Bejarano, O. (2017). ¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación. Bogotá: IDEP. Subdirección Imprenta Distrital.
- Tobón, S. (2006) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Obtenido de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tyler, R. (1986). Principios Básicos del Currículo. Obtenido de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf
- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia llevada a cabo en Jomtien, Tailandia.
- Vasilachis (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona- España: Gedía Editorial
- Vigo, O (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. Universidad Pedro Ruiz Gallo Lambayeque-Perú. Revista de Investigación y Cultura, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 122-130

ANEXOS

Anexo 1. Tabla 6. Elaboración propia. Categorías y subcategorías para el análisis del cuestionario mixto

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Políticas de evaluación y Accountability escolar	Conceptualización de <i>Calidad</i>	Contraste de las comprensiones que tienen los maestros (as) en relación como entienden la calidad en el ámbito educativo.
	Propósitos	Fines que pretende la política de evaluación y <i>accountability</i> para la educación básica primaria.
	Efectos	Impactos que tiene la política de evaluación y de <i>accountability</i> en la práctica educativa y evaluativa de aprendizajes en el aula.
	Dispositivos	Implementación de Pruebas Saber 3° y 5°, en la perspectiva de <i>accountability</i> escolar en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.
Pruebas Saber como dispositivos de medición de competencias:	Propósitos	Fines y/u objetivos que se pretenden medir a través de herramientas propuestas de <i>accountability</i> escolar, en la educación básica.

	Relaciones entre práctica evaluativa en el aula y las Pruebas	Vínculos o interacciones posibles entre las formas de evaluar de los maestros en el aula, la propuesta institucional y el uso que se da a los resultados de las pruebas Saber en la institución
	Oposiciones y resistencias	Posicionamientos, posturas o consideraciones que tienen los maestros y administrativos con relación a la aplicación de las pruebas Saber como dispositivo de medición de competencias.
	Consecuencias	Efectos o derivaciones que tiene la aplicación de las pruebas en las prácticas y en la gestión institucional.
	Planes de estímulos	Identificación y reconocimiento de los “Beneficios”, incentivos para los maestros y para la institución, a partir del desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber 3° y 5°.
La evaluación en el aula	Comprensiones	Conocimientos o Ideas implícitas o explícitas que tienen los maestros, con relación a la evaluación de los aprendizajes en el aula en las áreas de Matemáticas y Lenguaje.
	Estrategias	Métodos y/o recursos que implementan los maestros para evaluar a los estudiantes en el aula.
	Usos pedagógicos de los resultados de las pruebas	Manejo que dan los maestros y la institución a los resultados de las pruebas Saber 3° y 5° en relación con la práctica evaluativa en el aula.

	¿Qué y para qué evalúan en el aula?	Criterios, aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación llevada a cabo en el aula (Desempeños, competencias, contenido) Reflexiones frente a la aplicación y diseño de las Pruebas Saber y los procesos de enseñanza dadas en el aula, junto con los procesos evaluativos de los estudiantes.
	Compresiones y práctica	Qué se tiene de evaluación y las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el aula.

Anexo 2. Instrumento Cuestionario mixto



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Las pruebas externas como estrategia de medición y evaluación escolar: Una mirada desde las voces de los maestros.

Cuestionario mixto

Apreciado (a) maestro (a): Este cuestionario tiene como propósito reconocer la manera en la que son comprendidas y asumidas la prueba Saber 3° y 5° (específicamente en Lenguaje y Matemáticas) con relación a sus prácticas evaluativas, con el propósito de generar posibles criterios pedagógicos orientados hacia una evaluación formativa y crítica. De acuerdo con lo anterior, se tendrá presente la comprensión de las políticas educativas asociadas con la evaluación y *Accountability*⁵.

Se garantiza confidencialidad de la información recogida a través de este instrumento, el cual se propone en el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Teniendo en cuenta lo anterior, señale Sí o No, con una X si autoriza de manera voluntaria el tratamiento de la información que aquí se solicita, para los fines expuestos anteriormente.

⁵ Enfoque de la evaluación que emerge de la rendición de cuentas social y pública. En el ámbito educativo *Accountability* se relaciona con el uso de dispositivos de medición y calidad del quehacer de los maestros, a través de herramientas como las pruebas estandarizadas (Riquelme, López y Bastías. 2018. p. 123)

SÍ		NO	
----	--	----	--

INVESTIGADORA: Yissel Catherine Hernández Pérez

Fecha:

INSTRUCCIONES

1. Lea atentamente cada pregunta y en las de selección múltiple señale con una (X) únicamente la letra del ítem que considera pertinente.
2. Lea atentamente cada pregunta y en la opción para jerarquizar de 1 al 5, tenga en cuenta que 5 es la opción que asocia con mayor relevancia y 1 la que considera menos relevante, desde su saber y trayectoria profesional.
3. Algunas de las preguntas tienen la opción de que escriba brevemente su respuesta, cuando considere que las alternativas no expresan su comprensión, sobre aquello que se pretende indagar.
4. En las preguntas que requieren de argumentación y ejemplo, trate de ser breve y conciso, para mayor comprensión en la respuesta.

DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

- **POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY ESCOLAR)**

De los siguientes enunciados jerarquice del 1 al 5 los siguientes aspectos, donde 5 es el más importante.

1. Considera que, la implementación de políticas de evaluación y RdC (*Accountability*):

- Posibilitan espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica en relación con la evaluación en el aula.
- Promueven la aplicación de pruebas estandarizadas para monitorear la calidad educativa institucional.
- Proponen estrategias de medición y comparación que generan competitividad entre instituciones educativas.
- Incentivan a las comunidades educativas en el planteamiento de propuestas de mejoramiento de la práctica pedagógica y evaluativa de los/ las maestros (as).
- Presentan herramientas para el diseño de políticas educativas las cuales contribuyen con el mejoramiento educativo institucional.

2. Marque con una (X) el enunciado que a su juicio define el concepto de “calidad de la educación” en la educación básica primaria/ secundaria, según su perspectiva.

___ A. Estrategia para el mejoramiento de prácticas evaluativas en el aula, a partir de aplicación de las Pruebas Saber.

___ B. Reconocimiento del contexto social y cultural de los/ las estudiantes, teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades en el aula.

___ C. Cumplimiento de los procesos de acreditación nacional, a través del seguimiento de las sugerencias de entidades internacionales.

___ D. Propuestas y proyectos en torno al desarrollo de capacidades, teniendo en cuenta los contextos que permean el aula y las realidades socioeconómicas.

___ E. Otra ¿Cuál?

3. El diseño e implementación de las políticas educativas de la evaluación de la calidad se fundamentan en las recomendaciones de organismos internacionales como: el Banco Mundial [BM], la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y el Fondo Monetario Internacional [FMI]).

Con base en la anterior afirmación, las incidencias presentes en las prácticas evaluativas por parte de estos organismos en la educación básica primaria 3° y 5° en áreas de Lenguaje y Matemáticas:

De los siguientes enunciados, jerarquice del 1 al 5, donde 5 es el más importante.

Posibilitan el cumplimiento de los estándares internacionales para lograr el alcance de la calidad educativa, a través de recomendaciones de los organismos internacionales.

Se establecen como dispositivos de control de estrategias de enseñanza que plantean los/ las maestros (as) en el aula de clase.

Permiten la implementación de estrategias, brindando al maestro (a) información sobre qué mejorar y cómo mejorar su práctica evaluativa en el aula.

Condicionan las prácticas evaluativas del maestro en el aula, sin contemplar el contexto social-cultural y económico de los estudiantes.

Propician, a través del ICFES, la implementación de herramientas de medición de procesos en el aula, con relación a lo que se enseña en el plan de estudios.

- **PRUEBAS SABER COMO DISPOSITIVOS DE MEDICIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES**

De las siguientes opciones, marque con una (X) aquella que implementa frecuentemente en el aula.

4. En la aplicación de las pruebas institucionales correspondientes al evaluador externo⁶, realizadas a los estudiantes, cuando un (a) estudiante no logra cumplir con el porcentaje de aprobación requerido (4,0) usted:

___A. Asigna la calificación obtenida en la planilla y solicita a los/ las estudiantes que estudien los temas abordados en clase.

___B. Asigna un trabajo extraescolar para que los/las estudiantes puedan estudiar para las próximas pruebas.

___C. Revisa las pruebas en clase y socializa las preguntas para que los/ las estudiantes puedan identificar la opción correcta.

___D. Informa a los padres /tutores, a través de circulares o notas en la agenda, sobre los resultados de las pruebas, para que puedan rectificar en casa.

___E. Otra ¿Cuál?

5. A su juicio, considera que la aplicación de pruebas estandarizadas, específicamente las Pruebas Saber, tienen como propósitos:

De los siguientes enunciados, jerarquice del 1 al 5, donde 5 es el más importante.

Brindar información para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Medir las competencias adquiridas por los/ las estudiantes de 3°- 5°- 9° en el área de Lenguaje y Matemáticas

Determinar el desempeño del maestro (a) en relación con los resultados obtenidos por los estudiantes.

Categorizar las instituciones educativas, promoviendo el *ranking* entre instituciones privadas-

⁶ La institución educativa tiene como práctica, al finalizar cada periodo, la aplicación de simulacros de Pruebas Saber, contratando una compañía que se encarga de brindar el material, revisarlo y enviar las calificaciones correspondientes. El resultado de estas pruebas está denominado en la planilla de calificación de los/las maestros (as) como "evaluador externo". La aplicación de estas pruebas se suspende durante el año 2021 debido al retorno de clases presenciales.

públicas / privadas- privadas.

Otro ¿Cuál?

6. El ISCE⁷ (Índice Sintético de Calidad Educativa), posibilita, entre otros, la fijación de tarifas de matrícula y pensión para el año escolar siguiente como un beneficio en las instituciones de carácter privada. Con lo anterior ¿De qué manera incide esto en sus prácticas evaluativas?

De los siguientes enunciados, jerarquice del 1 al 5, donde 5 es el más importante.

Brinda información sobre las instituciones educativas, los resultados de las Pruebas Saber y genera comparación entre áreas, para la obtención de mejores resultados.

Fomenta la competitividad entre instituciones educativas privadas y en áreas del currículo escolar, por medio del *ranking*, para la obtención del reconocimiento por parte de administrativos.

Incentiva al maestro en la búsqueda y aplicación de propuestas que contemplen la obtención de un ISCE alto para lograr la calidad.

Condiciona la práctica evaluativa del maestro, a causa de la presión, por la obtención de mejores resultados para el reconocimiento institucional.

7. En relación con la implementación de las pruebas externas estandarizadas, en la educación primaria, como único dispositivo para medir la calidad de la educación.

Marque con un (X) el enunciado con el que está usted de acuerdo. Argumente y ejemplifique su respuesta.

___ A. La aplicación de pruebas estandarizadas no afecta las prácticas pedagógicas y evaluativas en el aula, pues es el maestro, quien desde sus conocimientos y formación define aquello que pretende enseñar.

⁷ La Res. 018959 07 OCT 2020 mediante la cual se considera el Índice Sintético de Calidad Educativa [ISCE] obtenido por las instituciones educativas privadas para la clasificación de los establecimientos educativos.

___ **B.** La aplicación de pruebas estandarizadas en el aula permite, a las instituciones educativas y maestros (as), conocer la calidad de la educación de forma certera y eficaz, en comparativa con otros países.

___ **C.** Las pruebas estandarizadas desconocen el contexto cultural y socioeconómico de los estudiantes, por lo tanto, no contribuyen en el alcance de la calidad educativa.

___ **D.** Las pruebas estandarizadas brindan información sobre la calidad de la educación, pero no son el único referente que evidencia los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula.

- **Argumente y ejemplifique su respuesta:**

8. A continuación, se presentan unos enunciados con relación a la práctica evaluativa en el aula y las competencias en el área de Matemáticas 3°-5°. Seleccione con una (X) si está usted: De acuerdo, Parcialmente de acuerdo o En desacuerdo.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
La formulación y proposición de situaciones problema que contemplen circunstancias cercanas al contexto social, genera un aprendizaje significativo en el/ la estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La modelación es primordial, ya que permite la interpretación de hechos aleatorios, proposición de variables y resolución de problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La aplicación de <i>test</i> tipo pruebas Saber y memorización de datos en los estudiantes, le permiten al maestro (a) conocer las habilidades adquiridas por el/ la estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El uso de material concreto permite el abordaje conceptual y teórico, que como apoyo posibilita la comprobación, comprensión e interpretación para potenciar el razonamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La tematización y enseñanza por contenidos son primordiales para la adquisición de habilidades, ya que generan bases de comprensión en los estudiantes sobre eventos que ocurren en su contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. A continuación, se presentan unos enunciados en relación con la práctica evaluativa en el aula y las competencias comunicativas en el área de Lenguaje de 3°-5°. Seleccione con una (X) si está usted: De acuerdo, Parcialmente de acuerdo o En desacuerdo.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
Posibilitar espacios de discusión, debate y diálogo permite a los estudiantes potenciar el manejo del discurso y argumentación, pero además enriquece sus procesos comunicativos y de interacción social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La aplicación de <i>test</i> tipos Pruebas Saber y memorización de información en los estudiantes, le permite al maestro conocer las habilidades adquiridas por el estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La lectura de cuentos, poemas, novelas, entre otras producciones textuales, posibilitan la comprensión de su contexto, desde una perspectiva crítica e interpretativa, en los/ las estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La enseñanza y el abordaje de sistemas no verbales como: cine, grafiti, música, pintura, entre otros, posibilitan en los/ las estudiantes la adquisición de habilidades con relación a la comprensión y transformación de su contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La tematización y enseñanza por contenidos son primordiales para la adquisición de habilidades, ya que generan bases de comprensión en los estudiantes sobre eventos que ocurren en su contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

10. De acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas ¿Cuáles considera que podrían ser las estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de competencias comunicativas en el área de Lenguaje, en los estudiantes?

Argumente y ejemplifique su respuesta.

11. Entre las siguientes opciones, marque con una (X) aquella que considera se relaciona con el sentido de evaluación educativa que emplea en el aula:

___ **A.** Aplicación de pruebas, exámenes y desarrollo de guías que evidencien la comprensión de habilidades adquiridas en clase.

___ **B.** Asignación de notas mediante la calificación de actividades, con el fin de clasificar el rendimiento del estudiante en una escala valorativa, determinando “Aprobó” o “No aprobó” en el área.

___ **C.** Proceso reflexivo y crítico, en el que se posibilita la retroalimentación en los/las estudiantes y maestros (as).

___ **D.** Reconocimiento de capacidades y habilidades de los estudiantes, a través de procesos críticos, reflexivos y de retroalimentación, en complemento con una escala valorativa.

___ **E.** Otra ¿Cuál?

12. Desde su conocimiento y experticia, considera que la evaluación en el aula y las pruebas Saber 3° y 5°, brindan:

Marque con una (X) la respuesta que considera el enunciado con el que está usted de acuerdo.

___ **A.** Información útil y certera para mejorar la práctica evaluativa del maestro (a), en el aula.

___ **B.** Información acumulativa para reconocer el progreso de la institución, de los/ las maestros (as) y de los/ las estudiantes.

___ **C.** Distanciamiento y desconocimiento entre lo que ocurre en el aula y lo que evalúan las Pruebas Saber.

___ **D.** Datos cuantitativos para retroalimentar los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula.

13. De acuerdo con sus saberes y experiencias pedagógicas ¿Cuáles considera que podrían ser las estrategias pertinentes para evaluar el desarrollo de competencias en el área de Matemáticas, en los estudiantes? Argumente y ejemplifique su respuesta.

14. De las siguientes estrategias, técnicas y métodos de evaluación escolar, ¿Cuáles privilegia en su práctica evaluativa? Señale las opciones más frecuentes con una (X):

Matemáticas		Lenguaje	
Examen Oral	<input type="radio"/>	Examen Oral	<input type="radio"/>
Examen escrito por preguntas abiertas	<input type="radio"/>	Examen escrito por preguntas abiertas	<input type="radio"/>
Examen escrito de opción múltiple	<input type="radio"/>	Examen escrito de opción múltiple	<input type="radio"/>
Trabajo escrito	<input type="radio"/>	Trabajo escrito	<input type="radio"/>
Examen práctico	<input type="radio"/>	Examen práctico	<input type="radio"/>
Trabajo de investigación de campo	<input type="radio"/>	Trabajo de investigación de campo	<input type="radio"/>
Portafolio	<input type="radio"/>	Portafolio	<input type="radio"/>
Exposiciones en clase	<input type="radio"/>	Exposiciones en clase	<input type="radio"/>

Rúbrica	<input type="radio"/>	Rúbrica	<input type="radio"/>
Elaboración de materiales o modelos	<input type="radio"/>	Elaboración de materiales o modelos	<input type="radio"/>
Desarrollo guía en clase	<input type="radio"/>	Desarrollo guía en clase	<input type="radio"/>
Autoevaluación	<input type="radio"/>	Autoevaluación	<input type="radio"/>
Otro ¿Cuál? _____ _____		Otro ¿Cuál? _____ _____	

INFORMACIÓN ADICIONAL

Se garantiza confidencialidad de la información recogida a través de este instrumento, el cual se propone en el marco del proyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Teniendo en cuenta lo anterior, señale Sí o No, con una X si autoriza de manera voluntaria el tratamiento de la información adicional, para los fines expuestos anteriormente.

SI		NO	
-----------	--	-----------	--

Marque con una X donde corresponda

Estudios realizados:

Técnico		Tecnólogo		Normalista		Licenciado		Profesional	
----------------	--	------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	--------------------	--

Especialización		Maestría	
------------------------	--	-----------------	--

Años de experiencia docente: _____

- **Agradezco su colaboración al dedicar su valioso tiempo para responder con interés y sinceridad este cuestionario.**

Anexo 3. Instrumento Grupo de Discusión



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Las pruebas externas como estrategia de medición y la evaluación escolar: Una mirada desde las voces de los maestros.

Grupo de Discusión 01. Maestros de Educación Básica Primaria- directores De Grados 3° y 5°

Tiempo de duración: _____ Hora: _____ Día: _____ Modalidad: Presencial.

Lugar: Institución educativa

Los grupos de discusión son complementarios a los cuestionarios mixto y el análisis documental, ya que, de acuerdo con Canales y Peinado, 1995; Valles, 1997b, permiten identificar nuevos elementos o reconocer aspectos que quizás no fueron evidentes en los otros instrumentos de recolección de información relacionados con las categorías definidas en la investigación. Es decir, se formulan preguntas que profundicen en torno a las respuestas y elementos detectados en los instrumentos ya aplicados.

Así pues, el propósito de los grupos de discusión en el que participan los maestros (as) de básica primaria y Matemáticas- Lenguaje, es conocer y comprender las interpretaciones y posicionamientos de los maestros, en relación con los resultados de las pruebas Saber de 3° y

5° en Lenguaje y Matemáticas y las prácticas evaluativas en el aula frente a una evaluación formativa y crítica.

AGENDA

1. Propósito y preguntas de la indagación en curso (10 minutos)
2. Participantes en las discusiones- Conformación de Mesas de Trabajo.
3. Metodología.
4. Hallazgos obtenidos y preguntas propuestas para el debate.

1. Propósito y preguntas de la indagación en curso

Se considera pertinente indagar sobre las concepciones, apropiaciones y comprensiones que tienen los maestros de sus prácticas de evaluación en el aula en relación con las Pruebas Saber 3° y 5° de Lenguaje y Matemáticas. Por lo anterior, se presenta como objetivo: Caracterizar las relaciones y posibilidades que surgen entre la práctica evaluativa en el aula y los resultados de las Pruebas Saber de 3° - 5°, para contribuir en el fortalecimiento de la evaluación, desde una perspectiva crítica.

2. Participantes en las discusiones.

Para este instrumento de recolección de la información, el Grupo de Discusión 01 participan seis maestros en ejercicio en el aula de la institución educativa privada, entre ellos, directores de grado 3° y 5° y maestros de básica primaria; los cuales cuentan con experiencia en el aula (entre 1 y 30 años). Todos profesionales o en proceso de graduación.

3. Metodología:

El grupo de Discusión se desarrolla de forma presencial, en las instalaciones de la institución educativa en la que se realiza la presente investigación. En primer lugar, se exponen los resultados del cuestionario mixto y el análisis documental, a través de una presentación. A continuación, se presentan las preguntas que surgen de estos resultados, solicitando que se reúnan en 2 mesas de trabajo.

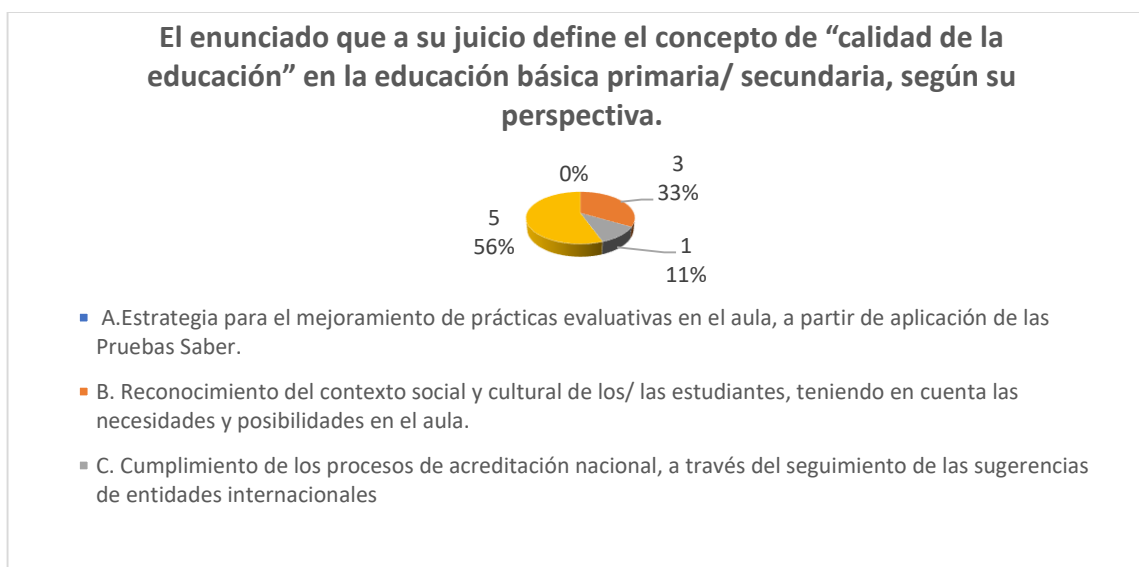
Las respuestas y debates que se generen en cada mesa serán posteriormente socializados con todos los maestros (as), de manera que se socialicen conclusiones generales, en torno a la pregunta propuesta. Aquello que se dialogue durante los grupos de discusión será registrado en audio y por escrito, para rescatar elementos que puedan ser omitidos en el momento de la socialización, pero que sean pertinentes dentro de la investigación.

Posteriormente se tendrán en cuenta las preguntas y discusiones que surgen dentro de las mesas d trabajo, generando una plenaria general con los aportes y conclusiones.

4. Hallazgos obtenidos y preguntas propuestas para el debate.

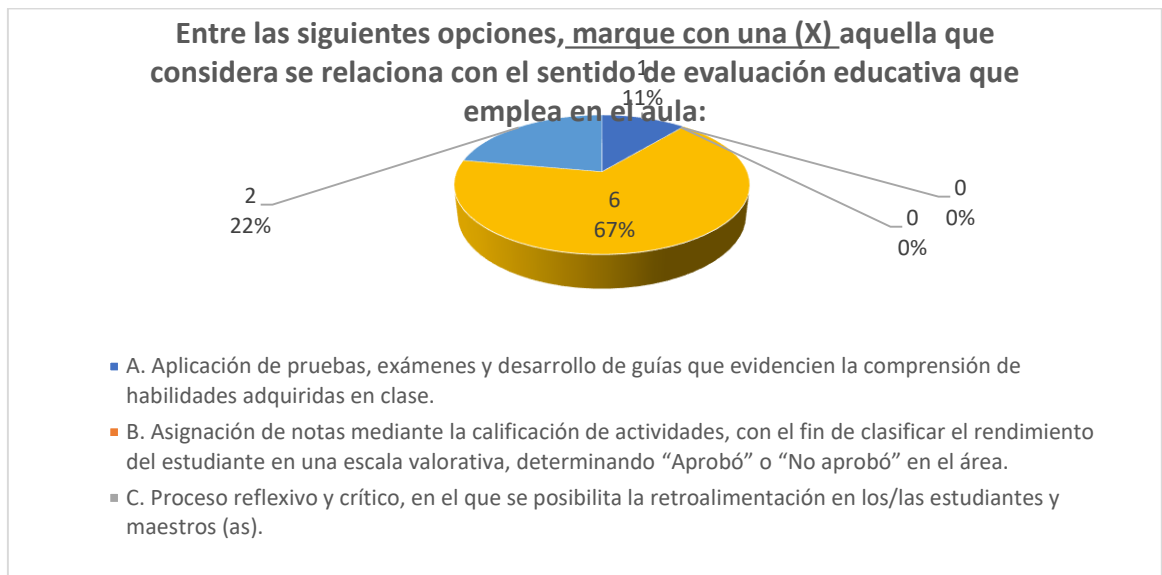
Se socializan los hallazgos obtenidos desde la indagación del marco teórico, el cuestionario mixto y el análisis documental, con relación a las prácticas de evaluación en el aula. Posteriormente, se presentan las preguntas de acuerdo con las categorías que han sido definidas en la presente investigación.

Las respuestas de cuestionario mixto arrojan una posible dicotomía en lo que refiere a la relación entre Calidad y las Políticas de Evaluación y *accountability* Escolar. Al respecto, se encuentra que la calidad de la educación está vinculada al contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes, en torno al desarrollo de las capacidades y condiciones del aula (Ver gráfica 1).



Sin embargo, al hacer referencia a las políticas educativas de la educación de la calidad y los organismos internacionales, solo 3 maestros indican que se incentiva la competitividad entre instituciones educativas y se proponen estrategias de medición. Los maestros restantes indican que las pruebas estandarizadas brindan información sobre su práctica evaluativa en el aula para mejorarla y, adicionalmente, señalan que las políticas presentan unos estándares para lograr la calidad educativa, según las recomendaciones de organismos internacionales.

De acuerdo con la información brindada en el cuestionario y lo observado en las prácticas de evaluación en el aula, se entiende que los/ las maestros (as) recurren a diversos métodos, estrategias o técnicas, para poder evaluar a los estudiantes, considerando importante proponer situaciones cercanas al contexto, reconociendo las habilidades y considerando la evaluación como un proceso crítico y reflexivo, en el que se involucra la retroalimentación, en complemento con una escala valorativa, sin embargo se encuentra que algunos espacios de clase se destinan para la preparación de pruebas tipo Test y los exámenes finales tienden a presentar este tipo de preguntas.



- De acuerdo con los hallazgos preliminares:

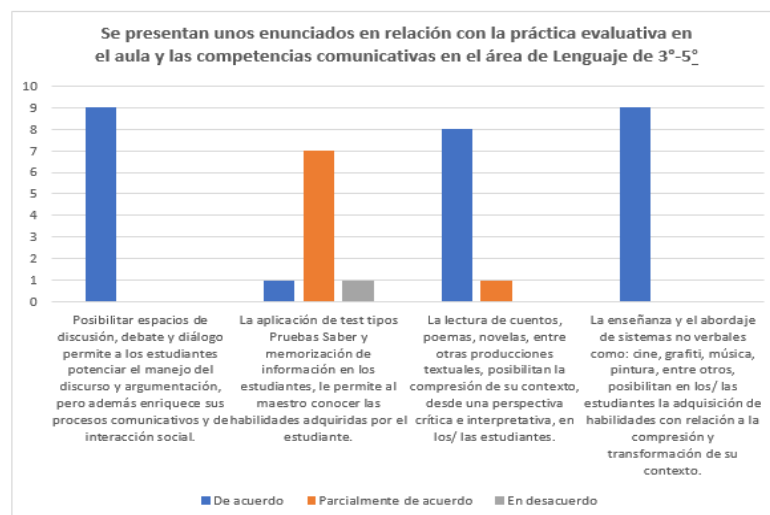
¿Qué, de sus prácticas de evaluación, considera se caracteriza como evaluación formativa? Brinde ejemplos

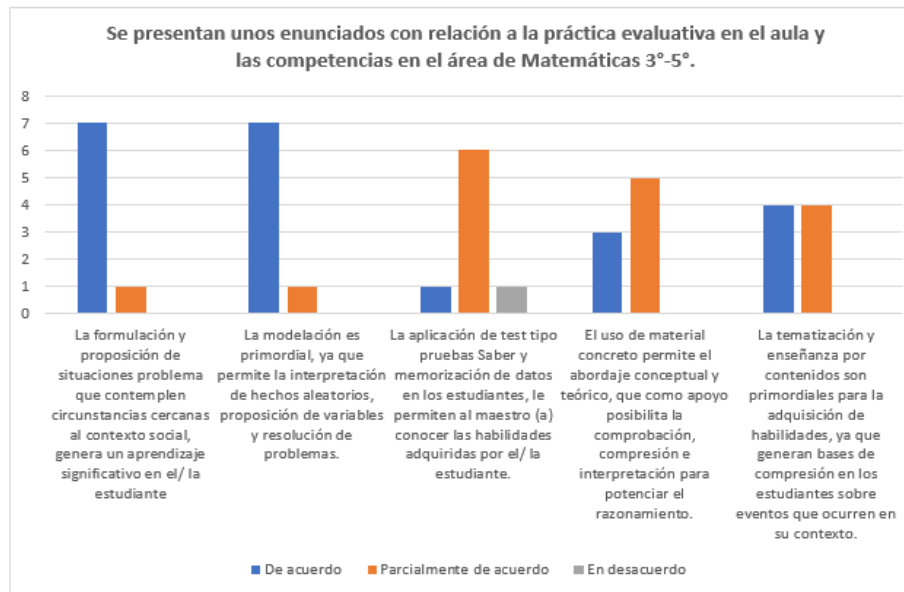
¿Qué estrategias o métodos son afines con su planteamiento epistemológico y pedagógico de evaluación?

¿Estas estrategias favorecen o desfavorecen sus prácticas evaluativas con relación a los resultados de las pruebas Saber en Matemáticas y Lenguaje?

De acuerdo con lo señalado en el cuestionario, se encuentra que para los/ maestros (as) y administrativos, las pruebas Saber 3°-5° Matemáticas y Lenguaje tienden a clasificar los establecimientos educativos, pero a su vez pretenden medir las competencias adquirida por los estudiantes. Asimismo, los resultados arrojan que consideran que la fijación de tarifas a partir de ISCE, condicionan la práctica evaluativa del maestro, por la obtención de mejores resultados.

En este sentido, se indica que las pruebas no son el único referente que brinda información sobre los procesos evaluativos llevados a cabo en el aula, pues desconoce los contextos de los estudiantes y criterios que tiene el maestro. Finalmente, solo un encuestado está de acuerdo con que la aplicación de test tipo pruebas Saber y la memorización de información en los estudiantes, permite al maestro conocer las habilidades adquiridas, por lo tanto los 8 encuestados restantes se encuentran parcialmente de acuerdo o en desacuerdo.





- De acuerdo con los hallazgos preliminares:

¿Cuáles son los argumentos que tenemos los maestros para considerar que los test y la memorización no permiten, del todo, conocer las habilidades del estudiante?

De acuerdo con sus prácticas ¿Es posible complementar los resultados de las pruebas Saber, sin llegar a condicionar su quehacer como docente? –

Si es posible ¿Cómo podría generarse esa propuesta en el E.E? Brinde algunos ejemplos

Aportes o sugerencias